Sexismo en adolescentes: programa coeducativo e introducción de perspectiva de género en la asignatura de Geografía e Historia

Laura Martín Sánchez

Máster en Psicología de la Educación

MÁSTERES DE LA UAM 2018 - 2019

Facultad de Psicología

UAM Universidad Autónoma de Madrid

TRABAJO FIN DE MASTER

"Sexismo en adolescentes: programa coeducativo e introducción de perspectiva de género en la asignatura de Geografía e Historia"

"Sexism in adolescents: coeducational program and introduction of the gender perspective in the subject of Geography and History"

Máster Oficial en Psicología de la Educación

Autor: Laura Martín Sánchez

Tutor/es: Isabel Cuevas Fernández

Curso académico de la defensa: 2018/2019

Facultad de Psicología

www.uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

"Sexismo en adolescentes: programa coeducativo e introducción de perspectiva de género en la asignatura de Geografía e Historia"

Máster Oficial en Psicología de la Educación

Autor: Laura Martín Sánchez

Tutor/es: Isabel Cuevas Fernández

Curso académico de la defensa: 2018/2019

Resumen

La educación ha de garantizar el principio de igualdad y no discriminación. El modelo educativo que avala este principio es el coeducativo, que surge de la necesidad de eliminar el sexismo tanto en el profesorado como en el alumnado. Este trabajo presenta una intervención realizada en un centro escolar de la zona norte de Madrid. El objetivo consiste, por un lado, en diseñar, implementar y evaluar, en colaboración con una docente, un programa coeducativo en el seno del PAT, e introducir la perspectiva de género en la asignatura de Geografía e Historia impartida por dicha profesora, a fin de disminuir el sexismo en el alumnado de segundo de ESO. Por otro, analizar el proceso de asesoramiento seguido y las condiciones para la sostenibilidad de la intervención. El programa emplea una metodología experiencial. Se utilizó un diseño pre-post. Los resultados obtenidos muestran una mejora en sexismo, tanto hostil como benévolo; permiten delimitar las condiciones para su sostenibilidad y contribuyen a comprender las barreras y facilitadores del proceso de asesoramiento.

Palabras clave: Igualdad, coeducación, sexismo, secundaria, asesoramiento colaborativo.

Abstract

Education must guarantee the principle of equality and non-discrimination. The educational model that supports this principle is the coeducational, which arises from the need to eliminate sexism in both teachers and students. This work presents an intervention carried out in a school in the north of Madrid. The objective is, on the one hand, to design, implement and evaluate, in collaboration with a teacher, a coeducational program within the PAT, and introduce the gender perspective in the subject of Geography and History taught by said teacher, in order to reduce the sexism in 2º ESO classroom. On the other hand, analyze the advice process followed and the conditions for the sustainability of the intervention. The program employs an experiential methodology. A pre-post design was used. The results show an improvement in sexism, both hostile and benevolent; they allow defining the conditions for their sustainability and contribute to understanding the barriers and facilitators of the advisory process.

Keywords: Equality, coeducation, sexism, secondary, collaborative advice.

Índice

1. Introducción..... 1
2. Marco teórico..... 2
2.1 Aproximación al concepto coeducación..... 2
2.2 Sistema sexo-género..... 3
2.3 Sexismo..... 4
2.4 ¿Cómo conseguir una escuela coeducativa?.....7
2.4.1 La perspectiva de género en la asignatura de Geografía e Historia..... 9
3. Contexto de la intervención..... 10
3.1 Objetivos de la intervención..... 11
4. Procedimiento..... 12
4.1. Participantes..... 12
4.2. Materiales e instrumentos..... 13
4.2.1 El programa..... 13
4.2.2 Base teórica que subyace a la metodología del programa..... 16
4.2.3 Materiales..... 17
4.2.4 Instrumentos de evaluación..... 18
4.3 Procedimiento..... 20
4.3.1 Desarrollo del programa con el alumnado..... 20
4.3.2 Procedimiento de asesoramiento colaborativo con la docente..... 21
5. Resultados..... 23
6. Discusión..... 31
7. Referencias Bibliográficas..... 37
8. Anexos.....41

1. Introducción

La Constitución Española (CE) de 1978, en el artículo 27.2 dice: *"La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales".* En consecuencia, la educación formal debería contribuir a formar a ciudadanos y ciudadanas que construyan una sociedad basada en la tolerancia, el respeto y la igualdad, en la que no exista discriminación de ningún tipo.

En los años 70 la escuela en España cambió a un modelo mixto, desapareciendo en gran medida las escuelas que segregaban por sexo. La escuela mixta parecía a priori garante de igualdad, ya que se basaba en principios democráticos como la igualdad de oportunidades o el desarrollo de capacidades personales, a pesar de estar fundamentada en una sociedad que valora la meritocracia y que considera la homogeneidad cultural (Bonal y Tomé, 2007). Atendiendo a la perspectiva ecológica de Bronfrennbrenner (1979, citado en Ortega y del Rey, 2004), debemos de ir más allá y entender la escuela como un sistema complejo, en el que convergen influencias sociales, éticas y culturales del entorno, por lo que el simple hecho de juntar a niñas y niños no conlleva que ambos tengan las mismas oportunidades.

La escuela no se desarrolla, como revela Ruíz (2017), al margen de la sociedad; en ella se siguen reproduciendo actitudes y comportamientos sexistas. Las influencias sociales, éticas y culturales influyen en las acciones que se realizan en la escuela, por tanto, como indica Santos (2002), funciona como un mecanismo de reproducción social económica y cultural, con prácticas de carácter patriarcal propias de nuestra cultura androcéntrica, lo que implica que las desigualdades que encontramos en la sociedad también estarán insertas en la propia escuela.

Es necesaria una educación basada en valores de igualdad y equidad real y esto podría garantizarse desde un modelo coeducativo. En las siguientes páginas se expone el marco teórico del presente trabajo, en el que se aborda la temática coeducativa en el contexto de aula. Somos conscientes, no obstante, de la importancia de ir mucho más allá del aula, efectuando cambios a nivel institucional, lo que implica repensar las escuelas actuales (Tomé, 2017), incidiendo en el sistema de valores y actitudes que éstas ayudan a construir.

2. Marco teórico

2.1 Aproximaciones al concepto coeducación.

La escuela mixta, como expone Subirats (2009), es una primera forma de coeducación pero es necesario que se avance hacia la inclusión del género femenino introduciendo sus saberes, ya que forman parte de la cultura común. De ahí que aparezca el término coeducación, surgido de la necesidad de crear una escuela justa, igualitaria y democrática en la que se incorpora la diversidad de género y la diversidad cultural.

''Se entiende por coeducación la propuesta pedagógica actual para dar respuesta a la reivindicación de la igualdad realizada por la teoría feminista, que propone una reformulación del modelo de transmisión del conocimiento y de las ideas desde una perspectiva de género en los espacios de socialización destinados a la formación y el aprendizaje'' (Instituto de la Mujer, 2007).

La escuela coeducativa es aquella que no cree en una educación neutral, que reconoce las distintas formas de sexismo, que atiende a la diversidad, diseña nuevos modelos de organización, espacios y tiempos ; prepara al alumnado para su futuro laboral y para el ámbito familiar y personal, teniendo como pilar la educación emocional, abordando los conflictos de manera constructiva abogando por la paz y teniendo como objetivo principal la eliminación de la desigualdad y la jerarquización (Ruiz y Moreno, 2016).

Finalmente, debemos de atender al marco legislativo en el que nos hallamos en nuestro país para poder conocer el punto en el que nos encontramos. Por un lado, tenemos la Ley Orgánica de Educación (LOE), aprobada en mayo de 2006, en la que se recogen diferentes menciones en relación a la igualdad entre mujeres y hombres y supone la introducción del propio concepto de coeducación. Asimismo, la Ley para la Igualdad efectiva de hombres y mujeres (Ley 3/2007, de 22 de marzo) en la que se hace una mención expresa a la coeducación, instando a las administraciones educativas a que garanticen el derecho de la educación en las mismas condiciones de igualdad, para evitar comportamientos sexistas o estereotipos sexistas.

En 2013 se publica la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) derogando la ley anterior (LOE), y, como consecuencia, desaparecen y se omiten contenidos sociales relacionados con el género y con la diversidad. La LOE 2/2006 incluía de manera integral la diversidad instando, además, a valorar críticamente las desigualdades, para llegar a superar los comportamientos sexistas. Sin embargo, en la LOMCE sólo se hace mención a la

diversidad de talentos, habilidades y expectativas, omitiendo la diversidad de identidades de género y de orientaciones sexuales.

No obstante, la LOMCE conserva el artículo 102 de la LOE en el que se recoge que *"los programas de formación permanente deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género"* (García, 2016). En contraposición, con la LOMCE ha desaparecido la asignatura de Educación para la Ciudadanía, eliminándose contenidos primordiales para la convivencia en una sociedad moderna, y desterrando conceptos como el de igualdad (Subirats, 2014). Además, también se han modificado los contenidos curriculares en Ciencias Sociales que trabajaban aspectos y teorías de género.

A pesar de lo expuesto, algunas Comunidades Autónomas han introducido dentro de sus Estatutos Autonómicos leyes que apuestan por la igualdad, amortiguando así la barrera que ha supuesto para la coeducación los cambios anteriormente indicados, relativos a la LOMCE. Es el caso de la Comunidad de Madrid, que aprobó la *Ley 2/2016, de 29 de marzo, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad de Madrid* cuyo objetivo es garantizar el derecho a la no discriminación por razón de identidad o expresión de género (García, 2016). Para trabajar y garantizar estos derechos debemos comprender algunos de los procesos que subyacen a la discriminación y la desigualdad. Estos aspectos serán analizados en los siguientes apartados.

2.2 Sistema sexo-género

Tanto la noción de sexo como de género constituyen un sistema, el cual se refiere a las formas de relación entre mujeres y hombres en el seno de una sociedad. Estas relaciones son reproducidas bajo un sistema de poder que define condiciones sociales distintas para mujeres y hombres en razón de los papeles y funciones, distinguiendo entre subordinados y no subordinados, sosteniendo nuestra sociedad un sistema (sexo - género) naturalizado que perpetúa relaciones desiguales de poder entre mujeres y hombres (Aguilar ,2008).

La distinción dicotómica de sexo-género fue primeramente bosquejada desde la sociología introduciendo el término género en 1972 gracias a Ann Oakley en su libro ''Sexo, Género y Sociedad'' (Aguilar ,2008).

El sistema sexo/género es definido por primera vez por Gayle Rubin (1975):

Sistema de relaciones sociales que transforma la sexualidad biológica en productos de actividad humana y en el que se encuentran las resultantes necesidades sexuales históricamente específicas.

Tomé y Subirats (2007) en este marco teórico, manifiestan que el término sexo, se refiere a las características físicas y sexuales que tienen los seres humanos al nacer. No obstante, esta visión es ciertamente reduccionista ya que existen diversas formas en las que se configuran los diferentes sexos, lo que nos muestra que en este ámbito las cosas son más complejas de lo que pueden parecer.

Por su parte, Frisas, explica que (1998, citado en Villaciervos y Colás, 2007) el género es una representación cultural, que contiene ideas, prejuicios, valores, interpretaciones, normas, deberes, mandatos y prohibiciones sobre la vida de las mujeres y de los hombres.

Subirats (1994) revela que las atribuciones y comportamientos atribuidos por la sociedad patriarcal difieren para mujeres y hombres. A los hombres se les atribuyen características predominantes y generales; por ejemplo, atribuciones como fuerza, competitividad o inteligencia son consideradas como masculinas, frente a las femeninas como ternura, intuición, colaboración (Artal, 2009), que han sido consideradas como particulares femeninas y de poca trascendencia. Esas representaciones de lo masculino y lo femenino son internalizadas por las personas, y estructuran y configuran las formas de interpretar, de actuar y de pensar sobre la realidad. (Villaciervos y Colás ,2007).

2.3 Sexismo

Como se ha expuesto anteriormente, y considerando la teoría de la Dominancia Social de Sidanius y Pratto (1999), las sociedades tienden a estar estructuradas como sistemas jerárquicos, en los que unos grupos privilegiados tienen el poder y estatus, mientras que la mayoría de los grupos carecen de ese poder. A través de diferentes mecanismos de segregación, como los mitos, actitudes, valores, creencias y estereotipos, los grupos legitiman su poder, justificando así moralmente el sistema de subordinación y las prácticas sociales que se derivan de él.

Uno de los mecanismos que legitima el sistema de poder entre mujeres y hombres es el sexismo (Moya, 2004, p.272):

El sexismo es un conjunto de creencias sobre los roles, características, comportamientos, etc considerados apropiados de hombres y mujeres, así como las creencias acerca de las relaciones que los miembros de ambos grupos deben mantener entre sí'' (op.cit., p.272).

Tal y como manifiestan Glick y Fiske (1996), el sexismo tiene varias formas, unas más sutiles que otras, encontrando dos tipos de sexismo. En primer lugar, el sexismo hostil, que representa una actitud negativa hacia la mujer basada en su supuesta inferioridad como grupo social. Se considera que las mujeres deben ser controladas por el hombre, ya que son consideradas incapaces e incompetentes.

Son tres ideas las que articulan este sexismo (Glick y Fiske, 1996):

- El paternalismo dominador: las mujeres son más débiles e inferiores a los hombres.
- La diferenciación de género competitiva: las mujeres son diferentes y no poseen las características necesarias para gobernar las instituciones sociales, por lo que su ámbito es la familia y el hogar.
- La hostilidad heterosexual: las mujeres, debido a su poder sexual, son peligrosas y manipuladoras de los hombres.

El segundo tipo de sexismo es el sexismo benévolo, que implica una imagen también negativa de la mujer. Es percibida de forma estereotipada y limitada a ciertos roles, aunque aparenta una actitud más positiva, puesto que pretende expresar un deseo por parte del hombre de proteger a las mujeres. Esta forma de sexismo puede ser más difícil de erradicar, no sólo por su naturaleza sutil o encubierta, sino también porque a veces tienen un tono positivo que las hace más aceptables por las propias mujeres (Moya y Expósito, 2001; citado en Recio et al, 2007).

Dentro del sexismo benévolo tendríamos otras tres ideas que lo articulan (Glick y Fiske 1996):

- El paternalismo protector: el hombre cuida y protege a la mujer.

- La diferenciación de género complementaria: la visión de que las mujeres tienen muchas características positivas, que complementan a las características que tienen los hombres.
- Intimidad heterosexual: la dependencia diádica de los hombres respecto a las mujeres crea una situación bastante inusual en la que los miembros del grupo dominante son dependientes de los miembros del grupo subordinado.

Como hemos visto, los dos tipos de sexismo perciben a la mujer de una forma estereotipada. Barberá (2004) indica que los estereotipos son esquemas simplificados de conocimiento, que tienen una estructura organizativa cuya función es adaptativa y funcional, ya que nos permiten asimilar toda la información que nos rodea de forma categórica. Los estereotipos de género se han clasificado en dos tipos (William y Best, 1990; citado en Morales y López, 1993):

- De rasgo: estereotipos referidos a características psicológicas que se atribuyen a hombres y a mujeres.
- De rol: son las creencias relativas a la adecuación de actividades, roles o conductas diferenciadas por sexo.

Los estereotipos constituyen la base sobre la que los sujetos articulan la propia existencia, partiendo de códigos y categorías de identidad asignados por la cultura (Lagarde, 1998; citado en Villaciervos y Colás, 2007). Estos rasgos distorsionados que la sociedad considera propios de un grupo (rasgos propios de mujeres o rasgos propios de hombres) a menudo se convierten en rígidos, provocando de esta manera la discriminación hacia las mujeres dejando de ejercer esa función adaptativa.

Sabemos, por ejemplo, que en muchos casos desde la escuela se envían sutiles mensajes en los que se transmite que las niñas se deben de esforzar más para tener éxito en materias como las matemáticas, orientándolas hacia otros ámbitos (Shaffer, 2000). Esto genera una atribución de características a cada grupo que son percibidos por el alumnado, reforzándose los estereotipos de género a través de las expectativas del propio alumnado y de los/as docentes. Además, las interacciones que se dan en el aula divergen entre el alumnado, siendo los chicos los que se convierten en protagonistas tanto por la cantidad y calidad de atención que reciben, como por el nivel de intervenciones voluntarias que desarrollan (Brullet y Subirats, 1988; citado en Araya, 2004).

Las niñas y los niños comienzan a aprender prácticamente estereotipos a la misma edad en que muestran una identidad de género básica. Entre los 10 y 11 años los estereotipos que tienen sobre los rasgos de personalidad se parecen a los de los adultos, creen que son normas obligatorias. Los niños y las niñas durante los procesos de socialización de la infancia, por sólo pertenecer a uno u otro sexo, ya han ajustado sus valores, actitudes y comportamientos a los roles que la sociedad asigna (Oliva, 1999; citado en Díaz de Greñu y Parejo, 2013).

Durante la niñez intermedia son más flexibles pero en la adolescencia, a partir de los 12 años, la identidad de género se acentúa, vinculado esto a la intensificación de género; es decir, en este momento, acontece el proceso de socialización que enfatiza las diferencias de género por encima de las similitudes, interviniendo la presión para adoptar papeles de género (Shaffer, 2000). Por tanto, en la adolescencia hay que asumir los cambios propios de la etapa, en la que se produce además la exaltación de los estereotipos femeninos y masculinos en el deseo adolescente por subrayar su identidad, de acuerdo con el estereotipo valorado grupal y socialmente. Aunque las conductas van cambiando e igualándose, todavía perviven los prejuicios sexistas (Sastre, Arantes y Gonzales, 2007).

2.4 ¿Cómo conseguir una escuela coeducativa?

De acuerdo con Murillo y Krichesky (2014), para que los cambios y mejoras escolares sean eficaces y sostenibles deben afectar el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero también a la cultura escolar (i.e., los valores, las normas y expectativas compartidas por la comunidad). De igual forma, debe existir la colaboración y apoyo mutuo tanto de las redes profesionales como también con las familias y otros agentes e instituciones de la comunidad.

Es necesario en primer lugar atender al currículum oculto de cada escuela, entendido este como (Torres, 1992, citado en Santos, 2002, p.3):

"El currículum oculto funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. Normalmente, da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de nuestra sociedad"

De esta manera, según Tomé (2017), sería necesario sensibilizar a la comunidad educativa sobre la existencia de un currículum oculto en todas las escuelas sobre el que trabajar, con la ayuda de discusiones en grupo a partir de la lectura y reflexión de artículos sobre el tema en cuestión. También sería conveniente examinar los conocimientos que se transmiten en los materiales y libros de texto utilizados, analizar el uso del lenguaje y del espacio, y las relaciones

que se establecen entre el alumnado. No obstante, esto es un proceso largo, que a menudo encontrará resistencias tanto por parte de los y las profesionales como por el alumnado.

El profesorado debe de ser un agente activo que lleve a un modelo más inclusivo; y los centros deben de garantizar las condiciones que favorezcan el desarrollo de ese modelo a través de espacios y tiempos que permitan además que toda la comunidad forme parte del cambio. Igualmente, el profesorado debe tomar conciencia sobre cuáles son sus prácticas docentes, si existe coherencia entre lo que hacen y sus propios valores, ya que puede existir cierta discrepancia entre sus prácticas y lo que piensan (por ejemplo, estereotipando al alumnado), transmitiendo esta incongruencia al alumnado, por lo que es necesario la reflexión sobre su propia acción docente y durante la misma (Schön, 1992). De este modo, el profesorado se esforzará para equilibrar esa incoherencia, autorregulándose, lo que le llevará a planificar su práctica y será más consciente de lo que se produce y transmite implícitamente en el aula (Puig, 1995). Para llegar a esa coherencia es necesario que los y las profesionales docentes puedan supervisar, evaluar y ajustar dichos cambios (Martín y Cervi, 2006), por ello, las reuniones periódicas son una pieza fundamental en este proceso, ya que nos permiten a través de la reflexión transformar lo implícito en explícito favoreciendo el cambio conceptual (Pozo, Loo y Martín, 2016). Por esta razón, debemos hacer una valoración inicial de sus prácticas y conocer cuáles son sus concepciones, lo que nos permitirá situarnos cerca de su zona de desarrollo próximo para gestionar las ayudas necesarias (Coll y Miras, 2001 en Martín y Marchesi, 2014) (p.320).

Será preciso crear espacios escolares para el alumnado, cuyo objetivo sea trabajar conjuntamente los estereotipos sexistas y enseñarles a enfrentarse conjuntamente a situaciones desconocidas (Tomé, 2018). A la par, debemos conocer las relaciones interpersonales expresadas, en formas de juego de poder-sumisión que a menudo se dan en el aula -distribuyéndose roles entre el alumnado (fuerte-débil) de forma estereotipada- así como el control de la comunicación, ya que a menudo se ocultan conductas y actitudes a los y las mayores que dificultan el buen funcionamiento del aula y del grupo (Del Rey, 2011).

Para eliminar el sexismo desde un enfoque preventivo se ha de trabajar formando a los/las docentes en igualdad, quienes además deben de incorporar en todas sus etapas contenidos que promuevan la igualdad como elementos básicos para la lucha contra la discriminación y estereotipos sexuales (Díaz de Greñu y Parejo, 2013). A pesar de que se hayan de incorporar estos contenidos de manera transversal, se puede comenzar trabajando desde la

tutoría, siendo los tutores y tutoras quienes tienen la responsabilidad de contribuir al diseño y desarrollo del PAT, diseñando y efectuando las tareas y actividades destinadas al alumnado del que son responsables en la acción tutorial y orientadora. El orientador u orientadora escolar debe coordinar y apoyar al equipo de tutores y tutoras, creando espacios para reflexionar y para revisar las prácticas y recursos; además, es un agente esencial para, asesorar a los y las docentes en las cuestiones que requieran, y ofrecerles recursos que contribuyan a que realicen de forma autónoma su trabajo (Ortega y Del Rey, 2004). Es importante también ajustar continuamente el PAT, ya que si se realiza de forma mecanizada no se potenciará la competencia docente y no será útil para el alumnado (García, Moreno y Torrego, 1996).

2.4.1 La perspectiva de género en la asignatura de Geografía e Historia

Como hemos expresado anteriormente, podemos comenzar introduciendo cambios a nivel de PAT, pero el fin último es que la coeducación sea transversal, que esté presente en todas las áreas y a lo largo de todas las etapas, y no, como algo concreto y puntual (Suberviola, 2012). Tal y como expresa Sánchez (2002), las formas en las que se enseñan las diversas asignaturas como la Literatura o la Historia incurren de forma directa sobre el aprendizaje y sobre la interpretación que el alumnado hace del mundo. Los contenidos educativos son tratados desde un enfoque androcéntrico, ya que no están representadas las contribuciones sociales y experiencias culturales de las mujeres (Colás y Jiménez, 2006), lo que comporta la necesidad de realizar cambios en el currículum escolar. Precisamente, esta asignatura es de gran importancia en la introducción de la perspectiva de género, ya que la enseñanza de la historia se ha centrado tradicionalmente en la historia política, en la cual las mujeres han tenido menor presencia debido al modelo social patriarcal, de forma que cuando las mujeres aparecen lo hacen como "personajes secundarios" (Sant y Pagés, 2011, p. 133). De esta manera, como apunta Fernández (2010), es necesario incorporar el género en las aulas de manera intencionada a través de estrategias planificadas, ya que su enseñanza podrá contribuir a conseguir la igualdad, mediante la construcción del conocimiento histórico y el desarrollo de un sentido crítico respecto a nuestra sociedad.

Esta materia busca la comprensión del ser humano teniendo en cuenta su entorno; estudia los procesos temporales y espaciales, permitiendo no sólo conocer aquello que aconteció en tiempos pasados sino comprender los cambios que está experimentando la sociedad actual. De acuerdo con García Luque (2015), no sería suficiente la eliminación de prejuicios y estereotipos sexistas que aparecen en los libros de texto y otros materiales

curriculares sino que debe de ir todo ello acompañado de un cambio en la formación del profesorado desde la reflexividad y con mirada crítica, mostrando todas las perspectivas desde las que se pueden analizar tanto la realidad presente como la pasada, por consiguiente, es un punto de partida necesario para trabajar la igualdad de género en la educación .

3. Contexto de la demanda

El presente trabajo ha surgido vinculado al Prácticum, desarrollado en el departamento de orientación en un centro concertado católico de la zona norte de la Comunidad de Madrid. El Departamento de Orientación (DO a partir de ahora) atiende a 1200 alumno/as y está formado por un total de 13 de profesionales. En él se encuentran psicólogos/as especializados en la rama educativa, psicopedagogos/as, maestros/as especializados en pedagogía terapéutica, maestros/as especializados en audición y lenguaje, un fisioterapeuta y una auxiliar técnico III. Tiene diferentes ámbitos de actuación entre los que se encuentra el asesoramiento organizativo y curricular, el apoyo a la diversidad y a las necesidades educativas especiales, la convivencia en el centro, el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, la orientación personal y profesional y, finalmente, el asesoramiento familiar y la coordinación escuela-familia, así como el plan de acción tutorial desde el que se ha desarrollado este trabajo.

Dentro del Plan de Acción del DO (2018/2019) podemos comprobar que la acción tutorial representa una parte importante del centro, desde la que se desarrollan actitudes y valores, importantes en el desarrollo integral del alumnado. Es por ello que este curso escolar se ha revisado el PAT y se ha introducido en él la coeducación, a petición de tutores/as, tanto en la etapa de Educación Primaria como en Secundaria.

Tras un análisis previo de las necesidades del centro, siendo este año la primera vez que se trabajaba de manera formal la coeducación, mi tutora profesional, al saber que estaba interesada en este tema, me ofreció la posibilidad de analizar los objetivos y las actividades que se proponían en el PAT.

Desde el DO se ha trabajado la violencia de género, tanto por parte del mismo departamento como por otros agentes externos que acuden al centro cada año, por lo que decidí centrarme en los estereotipos y comportamientos sexistas, siendo estas formas más ‘’sutiles’’ de discriminación que no habían sido tratadas anteriormente y, además, parte del objetivo principal coeducativo.

Después de analizar los contenidos en materia coeducativa del PAT y tras varias conversaciones informales con una de las docentes de Secundaria (en concreto tutora de 2º de ESO), en las que verbalizó que había detectado sexismo en el alumnado y en las que me mostré muy interesada en trabajar este tema, expuse a la mi tutora profesional la posibilidad de diseñar recursos y herramientas de análisis con/para el centro. Fue en este contexto como se planteó el realizar un programa ajustado y creado desde la colaboración conjunta con la tutora de 2º de ESO, tratando además de transcontextualizar la experiencia; diseñando y desarrollando alguna actividad en la asignatura que ella imparte, de manera que se pudiesen trabajar contenidos curriculares teniendo desde el reconocimiento y contextualización coeducativo. En consecuencia, se reconceptualizó la demanda inicial, en colaboración con mi tutora profesional, con la docente interesada, la coordinadora de Secundaria del centro y, en último lugar, con el director, y se acordó trabajar el programa en esta clase.

3.1 Objetivos de la intervención

El **objetivo general** del presente trabajo consiste en diseñar, implementar y evaluar, en colaboración con una docente, un programa coeducativo en el seno del PAT e introducir la perspectiva de género en la asignatura de Geografía e Historia impartida con dicha profesora, para mejorar el sexismo en el alumnado de segundo de ESO.

Respecto al alumnado, el **objetivo principal** es sensibilizarle sobre igualdad de género y fomentar actitudes no sexistas, tanto en los alumnos como en las alumnas.

Los **objetivos específicos** que nos planteamos son fomentar en este colectivo

- Su reflexión y cuestionamiento de los estereotipos de género (rasgos y roles de género).
- Una visión crítica de la discriminación por razones de género.

Los **objetivos específicos** referidos al asesoramiento con la docente son:

- Establecer una relación de colaboración.
- Reflexionar sobre sus prácticas docentes en su asignatura de Geografía e Historia, a fin de que incorpore la perspectiva de género en su asignatura.
- Diseñar colaborativamente con ella un programa coeducativo para implementarlo en tutorías.

- Por último, valorar la sostenibilidad de las innovaciones planteadas, desde la perspectiva de la docente y el departamento de orientación.

Como **objetivo secundario** entender la percepción del alumnado y de la docente sobre la utilidad de los distintos aspectos del programa a fin de poder mantenerlo o mejorarlo, en futuras ediciones.

4. Método

4.1 Participantes

El programa ha sido diseñado para la clase de 2º A de ESO del centro en el que he realizado las prácticas, siendo un centro privado-concertado, católico y bilingüe, de línea 3, que se localiza en la Zona Norte de la Comunidad de Madrid. La clase fue elegida debido a la disponibilidad de la docente, siendo la tutora, y a su interés en trabajar este tema debido a que había percibido sexismo en el grupo.

La clase está compuesta por 28 alumnos y alumnas, de los cuales son 19 alumnos frente a 9 alumnas. En cuanto a alumnado con necesidades educativas especiales, hay dos alumnos con trastorno por déficit de atención. En el momento de realizar la evaluación pre-test han faltado cuatro estudiantes por enfermedad, aun así participa todo el alumnado en el programa. El alumnado tiene edades comprendidas entre 13 y 16 años, habiendo cuatro estudiantes que han repetido curso.

Por otra parte, respecto a la tutora de la clase la docente que colabora en el diseño, implementación y evaluación del programa, es docente de la asignatura Geografía e Historia, asignatura que se imparte en inglés en el centro. La docente imparte la misma asignatura en ingles en dos clases de 1º de ESO, en dos clases de 2º de ESO y en una clase de 3º de ESO. Además, es docente de la asignatura de inglés en dos clases de 2º de Bachillerato. Es Licenciada en Filología inglesa, maestra con especialidad en lengua extranjera, máster en traducción y curso de especialización en geografía e historia, y con 26 años de experiencia, de los que lleva ocho en este centro. Forma parte del departamento de inglés, del departamento de Geografía e Historia, así como del departamento de líneas pedagógicas del centro.

Acordamos colaborar conjuntamente tanto en la creación del programa como en la introducción de actividades en su asignatura de Geografía e Historia. Las otras tutoras de los otros dos grupos de 2º ESO mostraron interés una vez que ya había comenzado a trabajar con

la tutora. Sin embargo, no he podido realizar ninguna colaboración conjunta, ni ayudarlas en la implementación del programa, debido a la imposibilidad de reunirnos, por falta de disponibilidad y de tiempo, al coincidir sus horarios de tutorías con el del grupo objeto de intervención. No obstante, y dado su interés, han implementado también el programa de forma autónoma, tras ser inicialmente asesoradas por la tutora (participante en la experiencia) por mí y por la orientadora, responsable del plan de acción tutorial del centro.

Además, con mi tutora profesional he compartido numerosos momentos de reflexión conjunta. Todo lo trabajado con la docente también ha sido compartido con mi tutora profesional (orientadora), debido a su nivel de interés e implicación, ya que además es la responsable del Plan de Acción Tutorial. De esta manera, hemos creado una pequeña red que se ha ido ampliando a otras profesionales del centro, con las que hemos compartido reflexiones y conversaciones informales sobre aspectos como la igualdad y necesidades del centro.

4.2 Materiales e instrumentos

4.2.1 El programa

El programa se desarrolló en 6 sesiones de 55 minutos cada una (más dos de evaluación pre-post). La duración del programa viene delimitada por el PAT; debido a que era necesario trabajar también otros temas planificados en éste. En la primera sesión se trabajó conceptos base como género y sexo, haciendo énfasis en la construcción social del género. En las sesiones siguientes, se analizaron los estereotipos de género, sexismo, roles de género, corresponsabilidad, aunque todos los contenidos se trabajaron de manera transversal en todas las sesiones. Finalmente, se trató la invisibilización de las mujeres, siendo esta última sesión de cierre. Cada sesión cuenta con dos o tres actividades, dependiendo del tiempo que supone realizar cada actividad. Siempre se comenzaba preguntando al alumnado lo que se había hecho en la sesión anterior para repasar y enlazar contenidos, y se usaban vídeos para generar reflexiones y debates iniciales que nos permitían ajustarnos a la clase y activar sus concepciones previas. A continuación se presenta cada una de las sesiones de manera general (véase tabla 1):

SESIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDO	ACTIVIDADES
1	Conocer los conceptos : sexo, género , expresión de género, orientación sexual Cuestionar las atribuciones sobre femenino/masculino Reflexionar sobre la construcción social del género	Sexo/Género	- Dinámica de conocimiento - Lluvia de ideas - Actividad atribuciones ‘’chicas y chicos’’ y discusión grupal - Breve explicación binarismo sexo/género
2	Conocer el concepto de estereotipo y estereotipo de género Reflexionar sobre los estereotipos de género como perpetuadores de desigualdad	Estereotipos y estereotipos de género	- Repaso sesión previa y activación conocimientos previos - Visionado pequeño vídeo Billy Elliot - Explicación conceptos : estereotipo de género y discriminación - Role playing situación discriminación en base a estereotipos - Feedback
3	Reflexionar sobre los medios de comunicación y su influencia socializadora a través de estereotipos de género y de roles Conocer el concepto de sexismo, tipos y discriminación	Sexismo y medios de comunicación	- Repaso sesión previa y activación conocimientos previos - Actividad sexismo en noticias en la web, comentarios redes sociales - Explicación sexismo , desigualdad - Actividad experiencias machistas vividas por sus madres/ abuelas/hermanas
4	Conocer el concepto de rol de género , los diferentes roles asignados por la sociedad Reflexionar sobre si son o no justos esos roles ya que discriminan y fomentan la desigualdad provocando que las mujeres no puedan desarrollarse en otros ámbitos.	Corresponsabilidad (roles de género)	- Repaso sesión previa y activación conocimientos previos - Actividad posicionamiento sobre creencias (de acuerdo/desacuerdo) - Estudio de caso en grupos y posterior reflexión en común - Breve explicación división sexual del trabajo y roles (rol productivo vs reproductivo)

5	Promover el uso del lenguaje inclusivo. Proporcionar recursos que favorezcan este uso.	Lenguaje no sexista	- Repaso sesión previa y activación conocimientos previos - Reflexionar sobre por qué usar lenguaje inclusivo - Debate en gran grupo defendiendo así dos posturas : a favor de cambiar el lenguaje o en contra - Llegar a acuerdos
6	Reflexionar sobre la invisivilización de las mujeres y cómo los estereotipos y roles han influido en esa invisibilización. Criticar cómo en los libros de texto no se nos nombra provocando desigualdad debido al androcentrismo cultural y social.	Visibilización de mujeres	- Análisis libros de texto - Reflexión sobre por qué las mujeres han sido invisibilizadas - Visibilización mujeres científicas

4.2.2 Base teórica que subyace a la metodología del programa

Como apuntan Martín y Mauri (2011) una propuesta curricular inclusiva debe tener en cuenta las experiencias, conocimientos previos y las posibilidades e intereses de aprendizaje de las alumnas y los alumnos. La metodología empleada para trabajar el programa se basa en el modelo experiencial, el cual, según Pozo (2014), fomenta la explicitación y la construcción del aprendizaje, aprovechando los conocimientos previos y las experiencias de todos/as los/as participantes teniendo en cuenta sus vivencias, emociones y sentimientos (Rodrigo, 1997, citado en Ortega y Del Rey, 2004), llevando a niveles de inducción –teorización desde la reflexión, consiguiendo así una escuela más democrática y reflexiva que lleve a la construcción del pensamiento.

La mayoría de las actividades llevadas a cabo son en pequeños grupos, ya que además de promover un aprendizaje significativo, fomentan el desarrollo de habilidades sociales del alumnado. Johnson y Johnson (2009) indican que el trabajo en grupo es eficaz porque se crean nuevos símbolos e identidad social lo que lleva a mejorar la socialización del alumnado, y se fomenta el respeto entre los iguales así como procesos de negociación que permiten llegar a acuerdos (Jares, 2001). El aprendizaje se produce gracias al trabajo con sus iguales a través del diálogo, el cual permite descubrir aquello que piensan los demás, puede contribuir a poner en duda nuestras propias perspectivas (Puig, 1995). De esta manera, las reflexiones grupales pueden fomentar el pensamiento crítico (Martín y Puig, 2007). Los debates en grupos son muy relevantes, porque los significados son continuamente negociados y renegociados (Mercer, 2001). Así las personas construyen, manejan y utilizan contenidos cuya función es la construcción social y conjunta de significados (Bascón, Saavedra y Arias, 2013).

El pensamiento crítico no sólo depende del diálogo, tanto con uno mismo como con los demás, sino que también depende de las emociones y sentimientos (Puig, 1995); de ahí la pertinencia de realizar role-playing. A través de la dramatización el alumnado explora sus sentimientos, actitudes, valores y percepciones, de manera que adoptan diferentes perspectivas ante un mismo problema, proponen soluciones al mismo y desarrollan la capacidad empática (Puig y Martín, 1996). Por último, se utilizan también casos basados en problemas de la vida real en los que el alumnado tendrá que reflexionar sobre la situación dada contestando una serie de preguntas para posteriormente ponerlo en común.

En este caso, la tutora y yo actuamos como guías, ya que es el alumnado quien ha de construir el conocimiento en conjunto; ayudamos a que sean ellos y ellas quienes aporten ideas, expliciten sus creencias; partiendo de sus conocimientos y necesidades, mientras regulamos sus aportaciones; y proporcionamos ayudas (Máiquez y cols., 2000; citado en Pozo, 2014).

Las sesiones tienen una estructura similar:

- Una primera actividad de conocimientos previos (lluvia de ideas o pequeño vídeo introductorio), y repaso de lo dado en la sesión anterior que permita al alumnado conectar los conocimientos. A veces se introduce la sesión con noticias que hayan acontecido respecto al tema.
- Actividades de desarrollo, pudiendo ser una o varias en función del tiempo que estimemos necesario para llevarlas a cabo, combinadas con breves explicaciones de conceptos clave.
- Finalmente evaluación de cada sesión: dedicamos unos minutos al final de cada sesión para que nos verbalicen lo que más relevante les ha resultado y qué se llevan de la sesión.

4.2.3 Materiales

Se han empleado diversos materiales en cada una de las sesiones. Adicionalmente, se utilizaron **experiencias personales** en todas las sesiones porque, como explica Araya (2004), abordar el género significa discutir y reflexionar acerca de vivencias personales. Las experiencias personales procedían por parte de la docente, la autora del trabajo y el alumnado, así como experiencias sexistas vividas por las mujeres de las familias del estudiantado.

A continuación se describen los materiales utilizados en cada sesión.

- Para la primera sesión (sistema sexo/género), la autora del trabajo realizó una serie de **fichas** basadas en *Encyclopedia of Women and gender. Sex similarities and differences and the impact of society on gender* (Kite, 2001). En ellas aparecían características (rasgos) tradicionalmente atribuidas a los diferentes géneros.
    - Para esta primera sesión también la autora del trabajo creó **fichas** para la realización de una dinámica grupal de presentación (Véase Anexo 1).
- Para la sesión 2 (estereotipos de género) se usó un fragmento de la película ‘’*Billy Elliot’’* (Stephen Daldry ,2002). Se escogió para representar, desde el componente emocional, las limitaciones que provocan los estereotipos de género, dado que el fragmento los personajes experimentan diversas emociones.
- En cuanto a la sesión 3 (sexismo y medios de comunicación), se utilizaron varios materiales. Con el objetivo de generar un pequeño debate introductorio se seleccionó un vídeo que recopila varios fragmentos de entrevistas realizadas a mujeres respondiendo preguntas sexistas (El HuffPost , 2017).

    - También fueron utilizadas **noticias** sexistas reales referidas a mujeres y noticias falsas con el mismo titular pero cuyos protagonistas eran hombres. Fueron escogidas con el objetivo de reflexionar y comprender por qué eran sexistas. Además, se buscaron los titulares en el ordenador para que pudieran comprobar la veracidad. Para la misma sesión también se utilizaron ejemplos de comentarios sexistas en redes sociales. (Véase Anexo 1).
- En la sesión de corresponsabilidad (sesión 4) se utilizó un **caso práctico** basado en las actividades de la ‘’píldora formativa ‘,’ dentro del Marco Estratégico de Actuaciones en políticas de igualdad de género Tenerife Violeta (METV). Se seleccionó este caso para trabajar empatía -cognitiva y emocional- y promover el pensamiento crítico (Puig, 1995) . El alumnado debe identificar las emociones que subyacen a la sobrecarga de trabajo y el reparto desigual de las tareas del hogar, además, han de proponer soluciones y repartir ellos y ellas las tareas desde la pareja y, posteriormente, hacer lo mismo desde el rol de hijos/as. (Véase Anexo 1).
    - En esta sesión también se emplearon diversos **ítems** de la Escala de Ideología del Rol Sexual de Moya, Navas y Gómez (1991), para que el alumnado tuviera que posicionarse y debatir con argumentos (de acuerdo/ desacuerdo).
- Para las actividades de la sesión 6 (visibilización de mujeres) el alumnado analizó distintos aspectos vinculados a la poca aparición de las mujeres en los libros de texto, utilizándose una adaptación de la categorización efectuada por Tomé (2017) (Véase Anexo 1). También se empleó un **vídeo** de una joven *youtuber* en el que se visibiliza a diversas mujeres científicas. Además, en *Google Classroom* se pusieron a disposición del alumnado vídeos adicionales en los que se visibilizan a mujeres, y un glosario de términos.
- Para finalizar el programa, se utilizó un **vídeo** (PlayGround, 2017) en el que una persona transexual reflexiona sobre experiencias machistas y sobre su masculinidad.

4.2.4 Instrumentos de evaluación

En este apartado se describen los instrumentos de evaluación utilizados con el alumnado, la docente y la tutora profesional (orientadora del centro) (Véase Anexo 2).

4.2.4.a .Instrumentos relacionados con la docente

- La entrevista realizada antes de la intervención está basada en las estrategias propuestas por Tomé (2017) para elaborar un proyecto coeducativo. Así se exploran aspectos relativos a las concepciones acerca de qué es la coeducación; se indaga sobre prácticas generales que se producen a nivel de centro -*'' ¿Consideras que el colegio tiene una cultura androcéntrica? ¿Por qué?''*-, y sobre sus propias prácticas docentes -*'' ¿Complementas los materiales curriculares con otros que potencian la igualdad?'' o '' ¿Consideras que usas o has usado lenguaje sexista (uso del masculino genérico) en el aula?'-'.*
- *Entrevista para valorar la eficacia del programa y sus sostenibilidad*. Se diseñó una entrevista semiestructurada para explorar las barreras y facilitadores percibidas por la docente tras intervención, tanto respecto al programa coeducativo implementado en tutorías como a las innovaciones efectuadas en la asignatura de Geografía e Historia, con el fin de valorar la estabilidad de la innovación en el centro. Se exploró la eficacia percibida del programa (en términos de los resultados de aprendizaje percibidos en el alumnado), la pertinencia y utilidad de la metodología usada, y su valoración del proceso de asesoramiento seguido, con el fin de mantener o mejorar en siguientes cursos los aspectos necesarios.

4.2.4.b. Instrumentos relacionados con el alumnado

Cuestionario de detección de sexismo en adolescentes (DSA). Para evaluar (antes y después de la intervención) el sexismo presente en el sistema de creencias del alumnado se utilizó el cuestionario de detección de sexismo en adolescentes (DSA) de Cuadrado, Recio, y Ramos (2005). Esta escala ha sido seleccionada porque los índices de consistencia interna de esta escala, en general, son bastante elevados (entre .80 y .91). La escala de respuesta a los ítems es tipo Likert siendo 1 -totalmente en desacuerdo hasta 6 - totalmente de acuerdo. Se ha utilizado la versión final que evalúa dos dimensiones (sexismo hostil y sexismo benévolo) a través de 26 ítems, de los cuales 16 ítems miden sexismo hostil, con una fiabilidad en nuestra muestra alta (Alfa de Cronbach de .88) y 10 ítems evalúan sexismo benévolo, con fiabilidad aceptable según el Alfa de Cronbach .71.

De la escala DSA, 12 ítems miden rasgos otorgados tradicionalmente a lo femenino y a lo masculino (Ítems 1, 3, 4, 6, 8, 12, 13, 15, 17, 19, 24 y 25, véase Anexo 2). La fiabilidad de

esta subescala en nuestra muestra fue aceptable (Alfa de Cronbach .74). El instrumento también permite indicar si los adolescentes en la actualidad siguen interiorizando ideas relacionadas con la distribución tradicional de roles, funciones y tareas que atribuyen a la mujer lo doméstico, la crianza de los hijos y el cuidado de personas dependientes (ítems 2, 5, 7, 9, 11, 21 y 22); esta subescala también resultó fiable (Alfa de Cronbach es .75). Los ítems 10, 16, 23 y 26 son referidos roles y funciones estrechamente relacionados con la violencia a través de la adjudicación y legitimación de la autoridad del hombre por el hecho de serlo, basándose en la idea de paternalismo dominador mientras que el ítem 26 se plantea desde el paternalismo protector (Glick y Fiske ,1996).

Cuestionario opinión alumnado sobre la intervención. A fin de conocer la opinión del alumnado sobre la intervención, la autora del trabajo realizó un cuestionario con 10 preguntas, con preguntas tipo Likert (1 - 4, siendo 1 nada y 4 mucho). El cuestionario tiene la finalidad de que el alumnado realice una reflexión final y valoración del programa por lo que también han tenido que responder a cuatro preguntas abiertas en las que han podido expresar lo siguiente: sesión que más les ha gustado y por qué; aspectos que más les han gustado y los que menos de las tutorías; y finalmente si les hubiera gustado tener alguna sesión más.

4.2.4.c. Instrumentos relacionados con la orientadora del departamento.

Entrevista tutora profesional del departamento de orientación. Se elaboró una entrevista semiestructurada a fin de explorar las barreras y facilitadores percibidos por la orientadora para estabilizar y generalizar el programa coeducativo implementado este curso, explorando aspectos relacionados con el rol de la tutora y de otras docentes para trabajar en red como asesoras o mentoras de otros/as docentes.

4.3 Procedimiento

4.3.1 Desarrollo del programa con el alumnado.

De acuerdo con la planificación efectuada en el PAT, se realizaron 6 sesiones, de 55 minutos cada, para desarrollar el programa de coeducación. Las sesiones eran realizadas en el horario de tutorías siendo éste los jueves. El programa se implementó entre finales de Febrero y la última a mediados de Mayo. El intervalo de tiempo entre cada sesión era de una semana, con algunas excepciones debido a días festivos y a vacaciones. Antes y después del programa, se aplicó al alumnado el cuestionario detección de sexismo en adolescentes (DSA).

Antes de cada sesión, la tutora y la autora del trabajo coordinábamos y distribuíamos los roles a desempañar. En las primeras sesiones la tutora tenía un rol observador aunque

participaba, pero poco a poco fue desempañando un papel más activo, hasta que se produjo un traspaso de control, pasando mi actuación a un plano de apoyo a sus actuaciones. Progresivamente, la tutora fue adquiriendo más autonomía, sintiéndose más competente, y yo fui traspasando el control (Bruner, 1976 citado en Cuevas, 2006).

Tras cada sesión algunas alumnas interesadas por los temas tratados en las sesiones se quedaban conversando con nosotras, comentándonos que a veces se sentían más cómodas hablando en privado. A medida que iban pasando las sesiones ellas intervenían mucho más en las mismas, por lo que fuimos poco a poco empoderándolas con las charlas informales para que pudieran sentirse más competentes y sin ‘’miedo’’ a hablar. Estas alumnas también nos narraban situaciones discriminatorias y desiguales que habían sucedido en aula pero que la mayoría de la clase mantenía en silencio, probablemente porque temían represalias y presiones grupales. De esta manera, sus aportaciones subjetivas también nos ayudaban a entender mejor algunas resistencias que habíamos notado en parte del alumnado, analizando las relaciones de poder que se ejercían en la clase.

4.3.2 Procedimiento de asesoramiento colaborativo con la docente

En un primer momento informal, previa petición por mi parte, la tutora me mostró su horario para que juntas pudiéramos delimitar cuándo podrían ser nuestras reuniones. A pesar del poco tiempo disponible, concretamos que nos reuniríamos una hora semanal en la hora correspondiente a su guardia, y en pequeños ratos libres como el recreo o antes de acabar su jornada laboral […] *’’ Veo que tienes un horario muy completo… he pensado que podríamos reunirnos los viernes en la hora de guardia, ¿qué te parece esta idea? ´´* […] Tras este primer paso, acordamos cuándo sería la primera reunión (11/1/19) siendo un total de 7 reuniones formales antes de la implantación del programa en el aula. Inicialmente concretamos juntas cuándo comenzaría el programa, definiendo las fechas de inicio y final teniendo en cuenta la evaluación inicial y final, así como días disponibles y festivos, creando un calendario de trabajo conjunto .También acordamos que yo crearía una carpeta en Google Drive para que pudiéramos ambas compartir documentos, sesiones, etc.

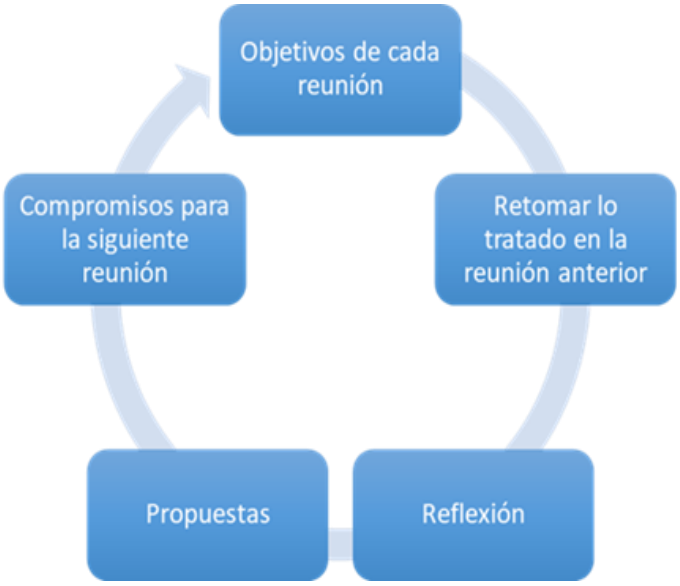
En la reunión inicial reformulamos la demanda, ya que tras comentarme las dificultades que había notado en la clase, la tutora me expuso que a pesar de que desde el departamento se ofrecen documentos para trabajar en las tutorías, no son ajustados; se proporcionan documentos que trabajan aspectos que no ha dado el alumnado (por ejemplo, para 2º de ESO el material facilitado se debía de trabajar desde la asignatura de filosofía, asignatura que no han tenido).

Esto lleva a los y las docentes a buscar otros materiales (como es el caso de la docente) que a menudo son escogidos sin tener los objetivos claros y sin reflexionar sobre la utilidad de los mismos por falta de tiempo y poca planificación respecto a las tutorías.

Para darle sentido a trabajar conjuntamente decidí acercarme inicialmente a los puntos de partida de la tutora (Solé,1997) a través de una entrevista preliminar en relación con los aspectos coeducativos en sus prácticas docentes, cuáles eran sus expectativas respecto al programa y qué le gustaría conseguir (ver Anexo 2).

Cada semana se subía a Google Drive documentos de cada sesión del programa a modo de ´´píldora formativa´´ para posteriormente poder reflexionar sobre ellos y realizar propuestas para generar actividades. Así, en cada reunión se generaban compromisos en conjunto: la tutora debía leer los documentos proporcionados (se tenía en cuenta su volumen de trabajo) así como ambas negociábamos cuáles serían los objetivos de cada sesión. Nos comprometíamos a generar o pensar actividades, para después ponerlas en común y reflexionar sobre aspectos metodológicos y posibles modificaciones como la organización de los grupos de trabajo, el tiempo que suelen tardar en hacer actividades, etc.

Las reuniones formales solían tener esta estructura:



Asimismo, después de cada sesión con el alumnado (a veces al día siguiente de la misma), la tutora y yo nos reuníamos para reflexionar sobre lo acontecido durante la sesión, para valorar si teníamos que hacer algún ajuste respecto a la metodología o los recursos, o reforzar algún aspecto, así como evaluar la sesión. Estas reuniones junto con momentos informales también servían para seguir reflexionando sobre la incorporación de la perspectiva de género en su asignatura de Historia, tratando diversos temas según los contenidos que estaba dando en el momento en las diversas clases.

5. Resultados

5.1 Resultados relativos a la eficacia del programa para el alumnado

Tabla 2. *Medias y desviaciones típicas en todas las variables bajo estudio antes y después de la intervención*

			Pre		Post	
Género		**N**	M	Sd	M	Sd
Sexismo hostil	H	16	2,35	0,84	1,64	0,58
	M	9	1,97	0,77	1,33	0,38
Sexismo benévolo	H	16	2,73	0,72	1,98	0,61
	M	9	2,43	0,74	1,63	0,51
Rasgos	H	16	2,56	0,62	1,92	0,59
	M	9	2,32	0,70	1,56	0,46
Roles	H	16	2,20	0,95	1,65	0,15
	M	9	1,81	0,77	1,32	0,43
Paternalismo dominador	H	16	2,21	0,95	1,48	0,67
	M	9	1,71	1,03	1,19	0,24

Para contrastar la eficacia del programa se realizaron cinco ANOVAs de medidas repetidas, uno por cada variable dependiente (sexismo hostil; sexismo benévolo; rasgos; roles

y paternalismo dominador), siendo la variable intersujeto (género) y la variable intrasujeto (tiempo, pre/post).

5.1.1. Resultados relativos al sexismo hostil

En lo que respecta al sexismo hostil, los resultados muestran que el programa fue eficaz con un tamaño del efecto alto ($F_{(1,23)}$ =21,25; MSe=5,23; p=.000; μ^2=.48). No se halló interacción entre el género y el tiempo (p=.80), por lo que el programa fue igual de eficaz para ambos colectivos. Además, se encontró que los chicos y las chicas tienen percepciones equivalentes (p=.17).

5.1.2. Resultados respecto al sexismo benévolo

En lo relativo a la variable sexismo benévolo, también encontramos mejora, los estudiantes mejoraron su percepción de sexismo benévolo tras la intervención con un tamaño del efecto alto ($F_{(1,23)}$ =36,84; MSe=6,92; p=.000; μ^2=.62).Tampoco se encontraron efectos interactivos, por lo que el programa fue igual de eficaz y no hubo diferencias en función del género (p=.84).

5.1.3. Resultados respecto la variable rasgo

Respecto a la variable rasgo, que mide estereotipos atribuidos a características psicológicas que se otorgan a hombres y a mujeres, se encuentra también una mejora tras la intervención, con un tamaño del efecto alto ($F_{(1,23)}$ =35,52; MSe=5,64; p=.000; μ^2=.61); no se encontró interacción entre el género x tiempo (p=.62) ni diferencia en función del género (p=.19).

5.1.4. Resultados respecto a la variable roles

En la variable roles o conductas diferenciadas por sexo, encontramos también mejora pero con un tamaño del efecto medio ($F_{(1,23)}$ =8,39; MSe=3,15; p=.008; μ^2=.27); tampoco se halló interacción (p=.86), ni efecto en el género (p=.16).

5.1.5. Resultados relativos a la variable paternalismo dominador

Finalmente, en los ítems referidos a paternalismo dominador también indican que hubo mejora, con un tamaño del efecto medio ($F_{(1,23)}$ =10,23; MSe=4,48; p=.003; μ^2=.32), y que el avance fue igual para los alumnos y las alumnas (p=.59), no se halló diferencia en función del género (p=.16).

5.2 Resultados sobre la valoración del programa y competencia percibida por parte del alumnado

La tabla 3 resume los descriptivos de la valoración del alumnado sobre la utilidad de los distintos aspectos del programa.

Tabla 3. *Media y desviación típica de la valoración mostrada por el alumnado respecto al programa*

	M	Sd
Las sesiones me han parecido interesantes	3	0,69
Me ha gustado trabajar con mis compañeros/as	2,92	0,74
Las actividades han sido dinámicas	2,77	0,71
Me ha gustado poder expresar mis ideas	3	0,69
Los materiales visuales me han parecido interesantes	2,84	0,54
He podido reflexionar sobre cosas que no había pensado antes	2,61	0,85
Después de las sesiones he hablado con mis amigo/as sobre estos temas	2,19	0,94
Ahora reconozco estereotipos de género	3	0,63

Ahora comprendo mejor el significado de desigualdad	3,11	0,86
Ahora soy capaz de entender mejor cómo se sienten las mujeres	3,23	0,86

A nivel descriptivo, encontramos que las puntuaciones son medias-altas (escala 1-4 Likert). Respecto a la valoración que hace el alumnado del programa vemos que el alumnado considera que las sesiones han sido interesantes y que le ha gustado poder expresar sus ideas en grupo, así como vemos que les ha gustado trabajar en grupo ya que este ítem también tiene una puntuación alta. Hay un descenso de la media respecto a los demás ítems en relación a si tras las sesiones han hablado de estos temas, algo que nos parecía interesante conocer ya que existía al principio cierto retraimiento y consideramos muy importante que estos temas se traten fuera del aula por ellos y ellas. Por otra parte, en relación a aspectos referidos a la percepción que tiene el alumnado sobre sus competencias (últimos tres ítems) encontramos que perciben que tienen más competencia después de haber realizado el programa en relación al reconocimiento de estereotipos, a la comprensión del significado de desigualdad, y sobre su comprensión acerca de cómo se sienten las mujeres ante situaciones de discriminación.

En relación a las preguntas abiertas, la respuesta más común del alumnado sobre qué sesión les había gustado más fue la sesión 4 (corresponsabilidad), en ella destacan la actividad en la que tuvieron que decidir si estaban o no de acuerdo con una serie de afirmaciones. Debían de posicionarse en un lado u otro de la clase y expresar con argumentos por qué estaban o no de acuerdo, generando de este modo diversos debates. Asimismo, una parte del alumnado también destaca la sesión 2 (estereotipos de género) en la que tuvieron que representar role-playing sobre situaciones de discriminación basadas en estereotipos de género argumentando que les ha parecido muy positivo poder ponerse en el lugar de otras personas.

Por otra parte, subrayan en su mayoría que lo que más les ha gustado ha sido poder debatir y dar su opinión, poder conocer las opiniones de otros compañeros/as comentando también algunos y algunas que les había ayudado a cambiar sus puntos de vista, así como conocer términos y conceptos desconocidos para ellos y ellas. Asimismo, en general, ponen como punto negativo que a veces no se escuchaban entre ellos y ellas, generando al principio del programa un ambiente tenso, debido a las resistencias que provenían de una parte del

alumnado. Finalmente, a un gran número de alumnado (19/26) le hubiera gustado tener alguna sesión más.

5. 3 Resultados del proceso de asesoramiento a la tutora

Para trabajar el objetivo de establecer una relación de colaboración con la docente nos apoyamos en Sanchez (2000), teniendo en cuenta aspectos fríos referidos a la comprensión de los problemas y la construcción conjunta de la intervención, y aspectos cálidos dirigidos a escuchar activamente, comprender y valorar. En algunos momentos, atendí más a los procesos cálidos que a los fríos, en función del momento en el que se encontraba la tutora, ya que a veces apreciaba que estaba desbordada por el volumen de trabajo, por lo que a pesar de que ella no me lo decía explícitamente yo tomaba la decisión de posponer la reunión ya que consideraba que no sería fructífera. […] *¿Qué tal llevas las semana? Te noto un poco agobiada, ¿te parece que nos veamos después?*`` [...]

Todas las reuniones las comenzábamos hablando sobre cómo se encontraba ella, cómo le estaba yendo la semana ya que es conveniente empezar a intervenir desde el lado emocional que favorezca un clima saludable de trabajo (Sánchez, 2000), lo que supuso poco a poco que nuestra relación fuera avanzando. Esto ayudó para que en diversas ocasiones fuera la docente la que viniera a buscarme al departamento de orientación, por lo que ya no sólo se acontecían reuniones en la hora de guardia sino que de manera informal en ratos libres se producían encuentros que mejorarían la relación colaborativa. Por esta razón, es de gran importancia que se aprovechen espacios y tiempos disponibles, como son los intercambios de clase, los encuentros en los pasillos, etc. actuando como facilitador del proceso de asesoramiento (Lago y Onrubia, 2008; Domingo, 2005).

Durante este proceso encontramos diversas barreras. En un primer momento apreciamos una relación asimétrica […] *''Tú dime lo que tengo que hacer ''* […] sobre la que tuvimos que trabajar ya que, como apunta Solé (1997), el asesoramiento es una ayuda, una colaboración que permite que el/la docente realice tareas de forma autónoma o independiente gracias a la ayuda del asesor/a. Para ello, al principio consideré oportuno generar significados compartidos para de este modo construir una visión compartida sobre lo que significa colaborar, lo que permitió trabajar de manera conjunta. También se trabajaron nuestras propias visiones en relación al mundo educativo, por lo que fue necesario realizar diversos ajustes que me permitieran de este modo acercarme a la zona de desarrollo próximo de la tutora. Se trata de complementariedad entre los/las profesionales, ya que tanto ella como yo tenemos

formación específica diferente, por tanto, fue necesario negociar puntos de partida para concretar objetivos comunes, aportando cada una nuestra experiencia y conocimientos. Debido a esa formación específica mencionada también aparecieron al principio barreas referidas a la utilización por parte de la autora del trabajo de conceptos complejos específicos de dominio.

Otra de las barreras que encontramos en este proceso fue de tipo organizativa. A pesar de que teníamos una estructuración clara de las reuniones, a menudo debíamos hacer frente a la sobresaturación de la docente tanto por horarios como tareas, el poco tiempo disponible y a las interferencias acústicas que obstaculizaban a veces las reflexiones, debido a la dificultad de encontrar espacios cómodos y tranquilos (Bonals, 2007).

Respecto al segundo objetivo planteado, reflexionar sobre sus prácticas en el aula, cabe mencionar que la docente previa petición por mi parte, me permitió acudir a varias de sus clases, facilitando el proceso tanto de asesoramiento como de diseño y desarrollo del programa. Gracias a esto pude ver la metodología que usaba, lo que me permitió validar sus actuaciones en el aula con el objetivo de fomentar la confianza entre ambas. Esto generó un cambio, de un rol más pasivo a otro más activo. En este caso, la detección y explicitación de las competencias positivas que posee la docente permitió generar un ambiente de confianza. Pude comprobar que su motivación aumentaba si hablábamos de aspectos de su asignatura frente a la acción tutorial, de modo que aproveché también reflexiones sobre aspectos a trabajar desde su asignatura (aspectos más fríos) mientras validaba aspectos positivos dentro de su asignatura (aspectos cálidos). Consideré, además, acercarme a ella inicialmente también reflexionando sobre su práctica docente en su asignatura, porque en la entrevista había verbalizado que consideraba que su asignatura podía fomentar la coeducación actuando así también esto como facilitador en este proceso (Schön, 1992).

Asimismo, tras reflexionar con la tutora acerca de la necesidad de introducir la perspectiva de género en su asignatura, propuse que el alumnado realizara una pequeña investigación *''mujeres en diferentes etapas de la Historia''* con el objetivo de visibilizar las mujeres y fomentar la posterior reflexión sobre cómo se nos ha ocultado históricamente (Véase Anexo 4). Le pareció una buena idea […] *´´jo, pues fíjate que no se me había ocurrido proponérselo, yo creo que lo voy a hacer porque siempre me quejo y me cuesta encontrar a mujeres´´* […]. Adicionalmente, le planteé herramientas para trabajar y visibilizar a las mujeres (Véase Anexo 7), compartiendo diversos materiales también con otras profesionales del centro.

Dos semanas después, trajo muy emocionada a la reunión varios trabajos realizados en las clases que imparte en 1º de ESO, comentándome que la siguiente clase sería para reflexionar sobre los trabajos y la invisibilización de las mujeres. Respecto a la clase de 2º de ESO de la que es tutora, tras nuestra reflexión y breve análisis del contenido de los libros de Historia y la poca aparición de las mujeres, cuyo papel además solía aparecer como secundario y supeditado al hombre (la *esposa de*) y, tras darnos cuenta de que en la última parte del libro referido a Historia -antes de comenzar la parte de Geografía- aparecía Isabel la Católica en una foto en miniatura y con una minúscula referencia, la tutora propuso al alumnado que investigaran e hicieran una trabajo sobre mujeres en la Edad Media. Previamente, reflexionó con la clase sobre la poca presencia femenina en los libros de texto. El alumnado realizó una serie de murales que fueron evaluados por la tutora mediante una rúbrica (véase Anexo 5 y Anexo 6).

Finalmente, en relación al objetivo de diseño colaborativo de un programa coeducativo, decidimos conjuntamente qué aspectos coeducativos trabajar, teniendo también en cuenta cuestiones que habían sido tratadas en talleres afectivo-sexuales y en tutorías, que se habían llevado a cabo desde el departamento de orientación con motivo del día contra la violencia de género. Además, desde el principio a la tutora se le explicitó cuál sería la metodología que usaríamos y por qué proponíamos hacerlo de esa manera. Así, cada vez que se proponía algo en la intervención se usaba la estrategia de explicitación por qué y para qué de cada paso que hacíamos.

Durante este proceso aparecieron barreras representacionales; a menudo los y las orientadores deben de hacer frente a expectativas de los actores que forman parte del cambio. Este cambio supone enfrentarse a situaciones novedosas lo que lleva a cierta incertidumbre, y tal y como manifiestan Martín y Cervi (2006), reestructurar las teorías implícitas tiene un alto coste emocional. Por tanto, debemos de entender sus dificultades prestando especial atención a este ámbito emocional, de forma que esto no suponga una barrera en el proceso. En este caso, la tutora en un momento dado se sintió frustrada […] *``a veces me dan ganas de acabar con esto ya, la sociedad va de mal en peor, parece que me choco constantemente contra un muro´´* […] en vista de las resistencias que aparecían en el alumnado y debido al tono emocional del tema tratado, por lo que en cuanto apareció este tipo de comentarios hablé con ella. Por un lado, recordándole el objetivo principal y explicitando que las resistencias son normales, que forman parte del proceso, y por otro haciendo que se sintiera comprendida y apoyada emocionalmente *[…]´´ Entiendo que te sientas así, a veces nos gustaría que las cosas fueran más fáciles, pero este es un camino un poco largo , por eso debemos de pensar en nuestro objetivo principal, e*

ir poco a poco consiguiendo pequeños avances…además, piensa en todas las madres con las que has hablado que están muy contentas por hacer lo que estás haciendo en la clase. ´´ […]

5.4 Resultados relativos a la valoración de la tutora y la orientadora

Para facilitar el análisis se ha realizado una matriz de respuestas en función de diferentes aspectos explorados en las entrevistas finales a ambas profesionales. A continuación se presenta el análisis resumido pero puede comprobarse el análisis comparativo exhaustivo en la matriz en el Anexo 4.

La primera de las categorías es la valoración del efecto del programa en el alumnado, se puede afirmar que la tutora y la orientadora están satisfechas con el trabajo realizado, considerando muy positivo ambas el programa para el alumnado. Con respecto a la metodología utilizada en el desarrollo del programa, la tutora y la orientadora coinciden en que ha resultado beneficiosa para el alumnado, ya que ambas destacan que ha sido muy dinámica y amena, subrayando la tutora que le ha gustado ver cómo el alumnado debatía y negociaba en las diversas actividades grupales. Asimismo, considera que no haría cambios en las sesiones, sino todo lo contrario, ya que le hubiera gustado hacer muchas más actividades.

Otra de las categorías analizadas es el aprendizaje de la tutora. Destaca como aprendizaje el poder haber conocido otros puntos de vista, así como conocer contenidos nuevos. También expresa que ha aprendido de los chicos y las chicas mucho, ya que ha salido de su zona de confort, gracias al asesoramiento recibido por la autora de este trabajo y considera que ha aprendido a lidiar con aspectos que se no son habituales que se trabajen en el colegio. Además, verbaliza que, como se reflexionó durante el proceso, le gustaría realizar talleres con familias y que hubiera más espacios de aprendizaje. Finalmente destaca que le ha parecido una experiencia brillante y estupenda, y que ha podido observar que la clase ha mejorado mucho desde septiembre. En el caso de la orientadora, expresa los cambios que ha percibido en la tutora. Considera que ha cambiado mucho desde que se comenzó todo el proceso, ya que ha visto como su discurso ha cambiado; plantea que tenía un discurso más superficial, más limitado y al final del proceso ha podido comprobar que ha desarrollado un concepto y una visión mucho más amplia.

En relación a la estabilidad del cambio, la orientadora se muestra abierta a introducir el programa dentro del PAT del año que viene. Se plantea ajustar el programa y realizar incluso algunas de las sesiones en 1º de la ESO, proponiéndose ayudar al profesorado junto a la docente

quien igualmente verbaliza estar muy dispuesta a continuar el programa en la clase en la que sea tutora, queriéndolo realizar todos los años. Además, la tutora se muestra decidida a continuar la introducción de la perspectiva de género en su asignatura, planteándose objetivos para el curso siguiente. La tutora considera que puede ofrecer apoyo, ayuda, aclarar ideas a otros compañeros y compañeras porque ahora tiene claros conceptos y conoce más cosas que antes desconocía. Se muestra también dispuesta a ayudar a diseñar programas o actividades coeducativos.

En último lugar, la categoría explorada es la del proceso de asesoramiento. La tutora considera la experiencia de asesoramiento como muy positiva, mostrando que le gustaría que la autora del trabajo continuara con el proceso y destacando en varias ocasiones que se ha sentido muy acompañada y apoyada.

6. Discusión

Respecto a los objetivos que nos habíamos propuesto con el alumnado, hemos comprobado que existe una mejora y vemos una clara disminución del sexismo en los y las adolescentes tras la intervención. Los resultados relativos al sexismo hostil y sexismo benévolo indicaron una clara mejora en el grupo. También en las subescalas encontramos mejoras, aunque en la subescala de roles de género una mejora menor que en el resto. Esto puede ser debido a que en la adolescencia, como indica Shaffer (2000), existen fuertes presiones sociales para que se adapten a los papeles de género que imperan en la sociedad.

Los resultados obtenidos se deben de considerar como el resultado conjunto de las dos intervenciones. Pesa a que inicialmente se pensó en una primera intervención con el alumnado en el seno del PAT, el interés y la implicación de la docente y de la autora del trabajo permitió impulsar simultáneamente actuaciones curriculares, por lo que nuestro diseño final, no permite saber el peso por separado de cada una de las intervenciones. De esta forma, y superando nuestras expectativas iniciales, se consiguió enseñar de forma transcontextualizada, siendo esto facilitado por la participación de la autora del trabajo en algunas sesiones de aula, en las que se aprovecharon para reflexionar sobre igualdad.

Por otra parte, el desarrollo del programa no estuvo exento de problemas inicialmente, ya que obtuvimos resistencias provenientes de una parte del alumnado, con fuertes rechazos. Parra (2008) revela que es necesario un clima social de aula en el que prime la seguridad y confianza para que el alumnado pueda expresarse sin enmascaramientos fomentando relaciones interpersonales de respeto mutuas. Ello nos llevó a la necesidad de crear un ambiente más

afectivo de aceptación y no rechazo (Hoyos y Martínez ,2004) tanto por parte del alumnado como el profesorado. Asimismo, encontramos que las chicas al principio apenas hablaban, y cuando lo hacían era en pequeño grupo. Esto nos permitió darnos cuenta de las relaciones de poder que estaban ocurriendo en el aula, siendo los chicos los que generaban más respuestas y pretendían tener una mayor atención. Incluso aun cuidando ser equitativas en el número de intervenciones de ambos, cuando las chicas se expresaban, los chicos se quejaban porque consideraban que se les prestaba menos atención. Esto nos hace pensar que forma parte de lo que impera tanto en la sociedad como en el centro, a pesar de que pude observar que la tutora trata en todo momento de buscar el equilibrio, que ellos superen en número y que estén acostumbrados a que les presten más atención se percibió claramente durante las sesiones.

La tutora como la autora del trabajo nos propusimos empoderar a las chicas, para que participaran activamente en las clases. A medida que fueron pasando los días, algunas chicas tras las sesiones se quedaban con nosotras en el aula, declarando que a veces se sentían mejor al hablar con nosotras en privado. Consideramos que gracias a esto su participación mejoró. Debido a lo observado en esta y otras clases propuse al departamento la posibilidad de crear un grupo no mixto (con posibilidad de abrirlo a mixto) en el que de manera informal las alumnas se reúnan para debatir, reflexionar, crear proyectos, etc, para de este modo empoderar a las chicas y hacerlas también partícipes del centro. A pesar de que les pareció una buena idea a algunos profesionales y a algunas chicas, finalmente se declinó mi iniciativa.

Respecto a los resultados cualitativos correspondientes a los cuestionarios de opinión del alumnado, el alumnado destaca que lo que más les ha gustado ha sido compartir y debatir ideas con sus compañeros y compañeras, y subrayan que les ha gustado conocer las ideas de los demás. Creemos que esto es muy positivo porque hemos fomentado debates espontáneos, pero a la vez hemos promovido pensamiento crítico con debates más estructurados. Por otra parte, la mayoría de los alumnos/as considera que ahora son más capaces de reconocer estereotipos de género así como consideran que comprenden mejor el significado de desigualdad. Sin embargo, estos datos debemos tomarlos con precaución, debido a la posibilidad de la existencia de deseabilidad social. No obstante, sería interesante, como el alumnado nos ha indicado, para futuras intervenciones, aumentar el número de sesiones, e incidir más en el trabajo de todos estos aspectos de manera transversal.

En cuanto a los objetivos que nos propusimos respecto al asesoramiento, el primero de los objetivos específicos consistía en establecer una relación de colaboración con la docente.

A pesar de que aparecieron algunas barreras emocionales y cognitivas (Martín y Cervi, 2006), tuve también que hacer frente a las concepciones de la docente acerca de las actuaciones que realiza el departamento de orientación. Consideraba en un primer momento que de forma directiva yo debía indicarle las actuaciones a seguir. Esto indica que estaba dispuesta a realizar el programa, pero tiene una visión asimétrica respecto a la asesora, aunque la docente se implica en el proceso, considera que el departamento debe actuar desde un modelo experto. Esto concuerda con la forma de trabajar del departamento, que a menudo actúa como experto desde un modelo de asesoramiento de programas generales. No obstante, la tutora se acerca a un modelo educativo-constructivo lo que nos permitió, a través de las diferentes reuniones, que se involucrara cada vez más generándose una relación de colaboración. Como se puede observar en la entrevista final, la tutora comenta que se ha sentido apoyada y considera que ha sido fácil trabajar con la autora del trabajo, pasando de una relación asimétrica inicial a otra simétrica de colaboración conjunta. Se promovió un proceso en el que se tuvieron en cuenta sus aportaciones, siendo complicado en un principio la construcción de significados compartidos (Solé, 1997), pero que se resolvió a través de la búsqueda de puntos de acercamiento, y gracias a procesos de negociación. Finalmente se coordinaron las acciones para la intervención y evaluar conjuntamente las acciones realizadas.

Respecto al segundo objetivo específico que consistía en reflexionar sobre sus prácticas para incorporar perspectiva de género a través de actividades en su asignatura, podemos decir que la docente pretende sistematizar actividades en la asignatura para fomentar la igualdad entre el alumnado y también visibilizar a las mujeres. A pesar de que los saberes femeninos no deben de estar relegados a ciertas actividades dentro de la asignatura consideramos que es un pequeño cambio que debe preceder a cambios mayores como la revisión de contenidos, saberes, elección de libros de texto, etc. de los que hemos hablado anteriormente, y promover también cambios institucionales, eliminando barreras y resistencias para la consecución de la escuela coeducativa.

Consideramos que el hecho de que la tutora verbalice que se ha propuesto un objetivo para el siguiente año es muy positivo, a pesar de ser un objetivo a largo plazo. También podemos ver que la tutora destaca que se ha sentido apoyada y acompañada, al salir de su zona de confort al trabajar aspectos que aún no se habían tratado en el colegio, exponiendo además que ahora posee conocimientos que antes no tenía y está dispuesta a ayudar a otros compañeros/as lo que implica que hemos incrementado los recursos de la docente capacitándola para hacer frente a exigencias futuras (Monereo y Solé, 1996; Solé, 1998). No

obstante, debemos tomarlo con cautela porque entendemos que el proceso se ha desarrollado en un centro muy complejo, en el que la estabilidad del cambio dependerá de muchos factores, tanto organizativos como personales.

La orientadora pretende trabajar con el profesorado para desarrollar el programa con la ayuda de la docente, ya que está dispuesta a ayudar a otros compañeros/as, hecho que debemos tomarlo como muy positivo porque -tal y como apuntan Marchesi y Martín (2014)- para conseguir que el cambio sea más eficaz es necesaria la existencia de un liderazgo distribuido en el que se compartan responsabilidades. Es por ello que consideré oportuno involucrar a la orientadora en el proceso, fomentando reuniones con ella de manera informal. Crear un clima de confianza mutuo que facilite reflexiones conjuntas es fundamental, que se generen sistemas flexibles de comunicación y de confianza, y de este modo crear una escuela más participativa, lo que supone también romper con el aislamiento y el individualismo de las prácticas docentes (Murillo, 2006). Por ello, creí oportuno generar una red de trabajo, potenciando las relaciones entre los diferentes agentes educativos ya que esto favorecería el proceso impulsando la comunicación y diversidad de perspectivas.

Precisamente, una limitación respecto a nuestro trabajo, es la falta de participación de las familias. Consideramos que sería necesario, involucrarlas, no sólo por lo esencial de la coherencia entre los distintos contextos de aprendizaje donde participa el alumnado (Bolívar, 2006; Coll, 2013) sino también por su valor como agentes que pueden favorecer y contribuir al cambio, ya que además son los primeros agentes socializadores. Nos hubiera gustado que pudieran participar en las sesiones, e incluso contar con sus experiencias, algo que hubiera sido muy enriquecedor tanto para el alumnado como para las propias familias y el contexto escolar.

Otro punto débil de nuestro trabajado ha sido la realización de la innovación sólo en una clase. A pesar de que las dos tutoras de los otros dos grupos de ESO estaban dispuestas a realizar el programa, lo hicieron sin mi participación debido en primer lugar a falta de tiempo, a la imposibilidad de reunirnos en conjunto y a que las tutorías coincidían en horario en las diferentes clases. No obstante, impulsé la posibilidad de que la tutora reflexionara con ellas y les explicara cómo estábamos llevando a cabo el programa. A pesar de ello, la tutora considera que puede trabajar con algunos compañero/as estando dispuesta, pero como hemos dicho anteriormente todo esto depende de diversos factores tanto organizativos de centro como personales.

Asimismo, hubiera sido positivo fomentar el trabajo entre los y las profesionales, tanto para desarrollar el programa como para introducir la perspectiva de género en sus asignaturas. A nuestro parecer, sería conveniente favorecer una coordinación tanto horizontal como vertical entre el profesorado. No obstante, el fomento de la igualdad de género debe de formar parte de la cultura del centro, por tanto, no sólo debe quedar sujeta a nivel de aula sino que se deben de coordinar acciones de arriba a abajo entre toda la comunidad educativa (Murillo, 2006).

Sin duda, la innovación realizada debería de tener mejoras, como hemos explicado en los párrafos anteriores. Si bien es cierto, tanto la autora del trabajo como la tutora consideramos que la introducción de la perspectiva de género dista de la ideal, debido a la imposibilidad de planificar más las diferentes unidades didácticas. Uno de los inconvenientes que tuvimos que afrontar fue el poco tiempo disponible ya que la parte de Historia es impartida durante el primer trimestre y mitad del segundo, y el resto del curso escolar se imparte Geografía, algo que nos imposibilitó trabajar más sobre Historia. Por ello, pese a que se hicieron ajustes, no fue posible realizar todo lo que nos hubiera gustado. Consideramos que hubiera sido necesario tener más tiempo para la reflexión respecto a diferentes aspectos como la metodología, los contenidos a trabajar y el diseño de actividades.

También consideramos que sería necesario que el alumnado utilizara sus aprendizajes en otros contextos, tanto fuera como dentro del aula, por lo que de esta manera fomentaríamos competencias personales como el compromiso. Esto me lleva a plantear que hubiera sido positivo que el alumnado participara en alguna actividad también en el centro. Por ejemplo, hubiera sido una experiencia muy positiva el desarrollo de un proyecto de un patio más inclusivo, ya que tras varias observaciones pude darme cuenta de que a menudo eran los chicos los que ocupaban todo el espacio mientras que las chicas siempre estaban en los laterales, y apartadas. Esta nueva actuación, además, podían formar parte del programa de patios que tiene el centro. Aunque esto hubiera sido lo ideal, consideramos que para ello se necesita aún más tiempo y recursos personales del que dispusimos, porque este tipo de proyectos no es la tónica habitual del centro.

En último lugar, no podemos cerrar este trabajo sin comentar nuestros aprendizajes durante este proceso. Respecto al asesoramiento, hemos podido comprobar la necesidad de ajuste continuo y flexibilidad según se desarrolla el proceso, lidiando no sólo con las frustraciones de los y las profesionales sino con las nuestras propias, y sin perder de vista los objetivos que nos hemos propuesto. Esto implica que el asesoramiento es un reto que no puede

realizarse de manera mecánica (Solé, 1997). Otra barrera del proceso ha sido luchar contra la etiqueta de alumnado de prácticas que ha podido limitar en algunos aspectos el trabajo, aunque en un momento dado fue necesario desprendernos de esa condición y empoderarnos para llevar a cabo el cambio que queríamos. Gracias a todo este proceso y a experimentar situaciones tan diversas a lo largo de este trabajo, hemos podido comprender las dificultades que emergen en los centros educativos para la consecución de los cambios, empatizando con la labor que hacen cada uno de los y las profesionales que forman parte del centro.

7. Referencias

Aguilar, T. (2008). El sistema sexo-género en los movimientos feministas. *Amnis: Revue de Civilisation Contemporaine Europes/Amériques, 8,* 1-11. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2870086

Araya Umaña, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 4* (2), 1-13. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740217

Artal, M. (2009). Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo. *Acciones e Investigaciones Sociales, (27),* 5-21.

Barberá, E. y Martínez-Benlloch, I. (2004). *Psicología y género*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.

Bascón, M., Saavedra, J., y Arias, S. (2013). Conflictos y violencia de género en la adolescencia. Análisis de estrategias discursivas y recursos para la coeducación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 17* (1), 289-307.

Bengoechea, M. (2015). *Lengua y género*. Síntesis: Madrid.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

Bonal, X. y Tomé A. (2007). Metodologías y recursos de intervención. *Cuadernos de Pedagogía, 245,*56-69.

Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, *25*(1), 35-58.

Coll, C. (2011). Enseñar y aprender. Construir y compartir: Procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (coords.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria.* (pp. 31-61). Madrid: Alianza.

Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa, 219,* 31-36.

Constitución Española de 27 de diciembre de 1978. *BOE núm. 311-1, de 19 de diciembre de 1978.* Descargado de https://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf 29313 a 29424.

Cuevas, I. (2006). Desarrollo humano y educación. Manuscrito no publicado: Universidad Autónoma de Madrid.

De Greñu Domingo, S., & Parejo Llanos, J. (2013). La promoción de la igualdad y el respeto de la diversidad afectivo-sexual: bases de un programa de orientación y tutoría para educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 24* (3), 63-79. Recuperado de https://www.redalyc.org/html/3382/338230795005/

Domingo, J., Bolívar, A., Luengo, F., Hernández, V. M., y García, R. J. (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *3*(1) ,382-402.

Fernández, A. (2010). "Género e historia: una perspectiva didáctica". En Clavo Sebastián, Mª. J. y Goicoechea Gaona, Mª. A. (coord.), *Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad*. Logroño: Universidad de La Rioja.

García Luque, A. (2016). La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el s. XXI? *Revista Educación, Política y Sociedad, 1(2),* 100-124. Recuperado de https://repositorio.uam.es/handle/10486/674642

Glick, P., & Fiske, S.T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology, 70,* 491-512.

Hoyos, G, y Martínez, M. (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona: Octaedro-OEI.

Instituto de la Mujer: observatorio para la igualdad de oportunidades. (2007). Guía de coeducación. *Documento de síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.* Madrid: Instituto de la Mujer.

Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia.* Madrid: Popular.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2009). *Joining together: group theory and group skills* (10a Ed.). Boston: Allyn y Bacon.

Kite, M. (2001). Gender stereotypes. En J. Worell (Ed.), *Encyclopedia of women and gender. Sex similarities and differences, and the impact of society on gender* (Vol. 1, pp. 561-570). San Diego, CA: Academic Press.

Lameiras, M. y Rodríguez, Y. (2002). Evaluación del sexismo moderno en adolescentes. *Revista de Psicología Social, 17* (2), 119-127.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo).

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (BOE de 23 de marzo).

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.

Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos* (pp. 420-434). Barcelona: Graó.

Monereo, C. y Solé, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas. En C. Monereo y I. Solé (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 15-32). Madrid: Alianza.

Murillo, F. J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. REICE, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4*(4e), 11-24. Descargado de http://www.ub.edu/obipd/docs/murillo.pdf

Murillo, J. & Krinchesky, G. (2014). Mejora de la Escuela. Medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13* (1), 69-102.

Ortega, R., y Rey, R. (2004). *Construir la convivencia: Un modelo teórico para un objetivo Práctico.* Barcelona: EDEBÉ.

Parra, J. (2008). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas 8*, 69-88.

Pozo, J.I. (2014) *Aprendizaje de procedimientos*. Psicología del Aprendizaje. Barcelona: UOC.

Pozo, J.I., Loo, C. y Martín, E. (2016). El cambio de las concepciones y las prácticas docentes como factor de cambio educativo. En J. Manzi y M.R. García (eds.). *Abriendo las puertas de las aulas* (pp.54-584). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Puig Rovira, J. M. (1995). Construcción dialógica de la personalidad moral. *Revista Iberoamericana De Educación*, *8*, 103-120. https:// doi.org/https:// doi.org/ 10.35362/ rie801189

Recio, P., Cuadrado, I., y Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la escala de detección de sexismo en adolecentes (DSA). *Psicothema, 19*(3), 522-528.

Ruíz Repullo, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *ATLÁNTICAS-Revista Internacional de Estudios Feministas*, *2* (1), 166-191. doi: http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2063

Ruiz, C. y Moreno, M. (2016). *Cambios sociales y género*. Manual para ESO. Madrid: Anaya.

Sant, E. y Pagés, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia?.*Revista Historia y Memoria*, *3*, 129-146.

Santos, M.A. (2002). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. En: *Kikiriki. Cooperación educativa*, *42*, 14-27.

Sánchez, A. (2002). El androcentrismo científico: El obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educar, 29*, 91-102. Recuperado de https://educar.uab.cat/article/view/v29-sanchez/305

Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con profesores. *Infancia y Aprendizaje*, *91*, 55-77.

Solé, I. (1997). La concepción constructivista y el asesoramiento en centros. *Infancia y Aprendizaje*, 77, 77-95.

Schön, D. (1992). La enseñanza del arte a través de la reflexión en la acción. En D. Schön. *La formación de los profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesionales*. Barcelona: Paidós-MEC.

Shaffer, D.R. (2000). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.

Suberviola, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado.

REIFOP, 15 (3). Recuperado de: http://www.aufop.com

Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista iberoamericana de Educación, 6*, 49-78.

Subirats, M. (2009). La escuela mixta, ¿garantía de coeducación? .*Participación educativa*, *11*, 94-97. Recuperado de https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:334951b4-fe62-49b6-8b86-b1e58d8d9981/11_julio_2009.pdf

Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, *3* (1), 143-158. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3110518

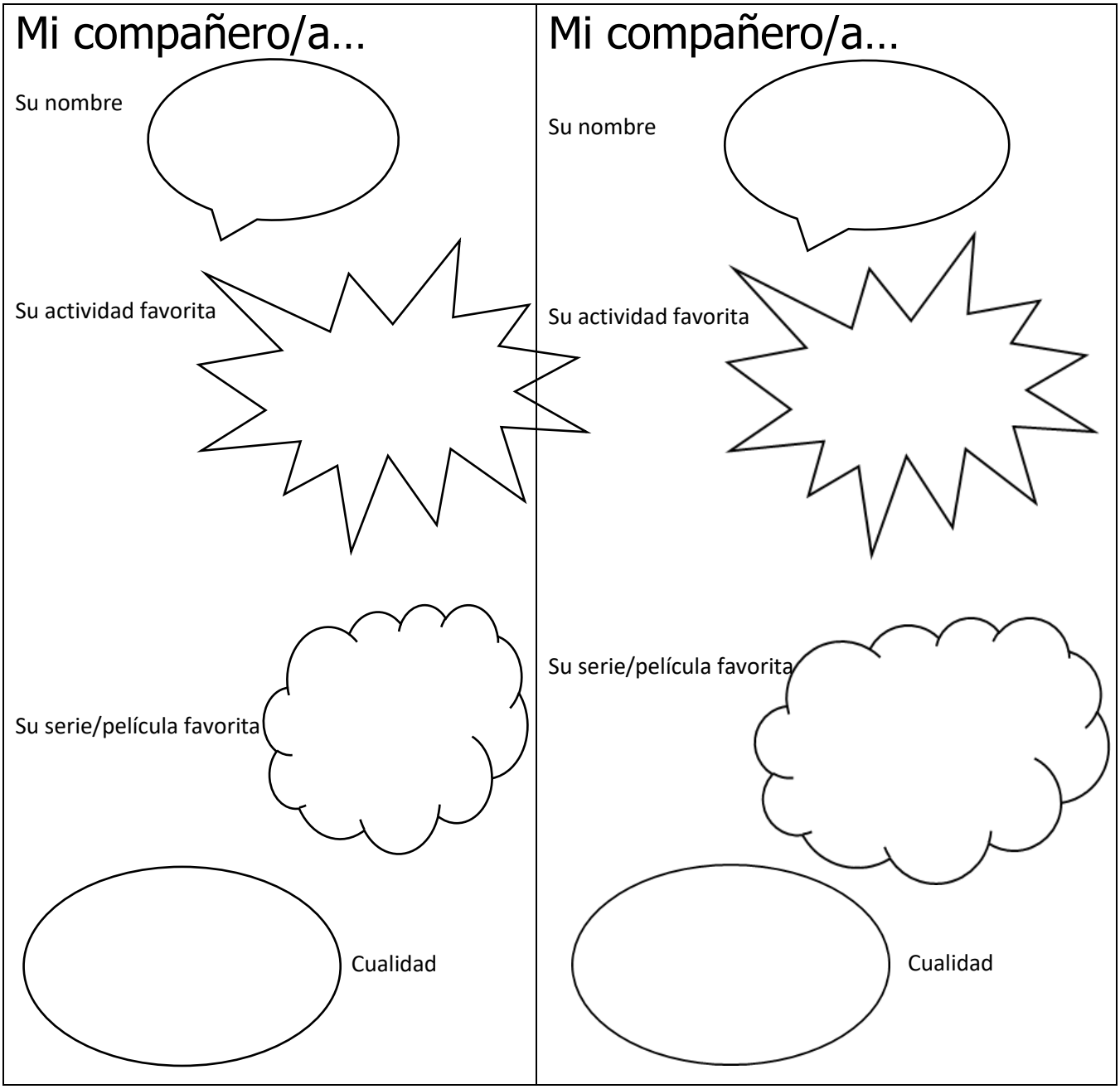
Subirats, M. (2014). La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, *28* (3), 45-57.

Tomé, A. y Subirats, M. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación.* Barcelona: Ediciones Octaedro.

Tomé, A. (2017). Estrategias para elaborar proyectos educativos en las escuelas. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, *2* (1), 89-116. doi: http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2

Anexo 1. Materiales

FICHA DINÁMICA DE CONOCIMIENTO



EJEMPLOS DE NOTICIAS UTILIZADAS

POLÉMICA - Lo confesó en 2010 en una gala por los derechos LGBT

El pasado bisexual de Amber Heard que Johnny Depp no pudo soportar

elmundo.es

POLÉMICA - No tuvo que confesarlo nunca pero todos sabíamos que era heterosexual

El pasado heterosexual de Johnny Depp que Amber Heard no pudo soportar

Carolina Marín Bádminton

Y hasta se ha echado novio

- La española se prepara para defender su título mundial, que se disputa esta semana en Yakarta (Indonesia)
- De ser la tapada, a convertirse en la rival a batir por todas

JAVIER SÁNCHEZ
Actualizado:10/08/2015 **10:19 horas**

elmundo.es

Leo Messi

Y hasta se ha echado novia

- El argentino ganó el Balón de Oro en 2015.
- Juega mazo de bien.

JAVIER SÁNCHEZ
Actualizado:10/08/2015 **10:19 horas**

RUGBY FEMENINO

Le destrozaron su bonita cara, pero ella continuó jugando

Las nuevas candidatas más seductoras para el 26J

Dos de cada cinco españoles de entre 18 y 35 años deciden su voto en función del sex-appeal de los candidatos, pero ¿conoces a las candidatas más seductoras al Congreso y al Senado?

La semifinal más sexy de Wimbledon

Ananda Rubio
Deporte Rosa 7 de julio de 2016

Elena Vesnina se enfrenta a Williams en la semifinal. REUTERS/Andrew Couldridge

Dos mujeres de armas tomar se juegan un puesto en la final de **Wimbledon**. La Número 1 en el ránking mundial se enfrenta a la rusa **Elena Vesnina, 50ª en la ATP pero con un potencial sexy** de lo más prometedor.

MARCA en Rio2016
@MarcaTMF

Follow

Mide 170 centímetros y pesa 98 kilos. Una portera #balonmano sin complejos en #Rio2016 bit.ly/2b0oFIF

View translation

María: "Hola, soy María. Soy diseñadora gráfica y tengo una empresa de diseño. Me encargo de todo, desde las reuniones con los clientes hasta los encargos y también las gestiones administrativas. Me levanto muy muy temprano y suelo acostarme muy tarde organizando todo lo del día siguiente. Antes de comenzar a trabajar todos los días doy el desayuno a las niñas, recojo las habitaciones y las llevo al colegio. Después ayudo a mis hijas con los deberes, voy al colegio cuando hace falta, al médico y a la farmacia…también me ocupo de poner la lavadora, tender, planchar y guardar la ropa, organizar la limpieza semanal, y la compra… En fin, que soy la que se ocupa de la mayoría de las tareas domésticas y de cuidado, pero casi nunca puedo echarme la siesta, dedicarme a mí y hacer lo que me gusta, y muy raramente salir. Tengo poco tiempo para ver a mis amigas, las veo muy de vez en cuando… menos mal que existe el whatsapp".

Pedro: "Hola, soy Pedro. Soy profesor de Matemáticas de instituto. A mí lo de la casa no me gusta mucho, lo encuentro bastante aburrido pero eso sí, soy el que cocina los domingos y cuando tenemos fiestas familiares o con amigos y, no es por nada, pero me sale muy bien. Yo le digo a María lo que necesito y ella me hace la compra y limpia la cocina… no se puede hacer todo. De las niñas se ocupa ella casi siempre pero es que se le da mucho mejor, las entiende y tiene más paciencia con ellas. Cuando tengo tiempo libre voy al gimnasio y practico paddle, me parece muy importante tener buena pinta y cuidarme. Algunos fines de semana saco a María de fiesta pero lo que me encanta es salir con mis amigos y lo hago al menos dos veces a la semana… las amistades hay que cuidarlas."

- Imaginad que sois Pedro y describid cómo os sentiríais
- Imaginad que sois María y describid cómo os sentiríais
- ¿Qué pasa si las tareas domésticas y de cuidado no son compartidas?
- Describid cómo repartiríais las tareas
- Tú, como hijo o hija, ¿qué puedes hacer?

ÍTEMS ELEGIDOS DE LA ESCALA IDEOLOGÍA DE ROL SEXUAL (MOYA, NAVAS Y GÓMEZ ,1991).

1. Aunque a algunas mujeres les guste trabajar fuera del hogar, debería ser responsabilidad última del hombre suministrar el sostén económico a su familia.
2. Es natural que hombres y mujeres desempeñen diferentes tareas.
3. Si un niño está enfermo y ambos padres están trabajando, debe ser generalmente la madre quien pida permiso en el trabajo para cuidarlo.
4. La relación ideal entre marido y esposa es la de interdependencia, en la cual el hombre ayuda a la mujer con su soporte económico y ella satisface sus necesidades domésticas y emocionales.
5. Es más apropiado que una madre y no un padre cambie los pañales del bebé.
6. La mujer debería reconocer que igual que hay trabajos no deseables para ellas por requerir de la fuerza física, hay otros que no lo son debido a sus características psicológicas.
7. Hay muchos trabajos en los cuales los hombres deberían tener preferencia sobre las mujeres a la hora de los ascensos y de la promoción.

Nombre de la asignatura:

1. Escribir cuántos personajes femeninos
2. Escribir cuántos masculinos aparecen.
3. ¿Quiénes tienen más protagonismo?
4. Frecuencia en el que aparecen los personajes de cada sexo.
5. Roles que representan los personajes femeninos (productivos/reproductivos)
6. Roles que representan los personajes femeninos (productivos/reproductivos)

Anexo 2. Instrumentos de evaluación

INSTRUMENTOS PRE

1. Guion /transcripción entrevista semiestructurada satisfacción docente

E: ¿Conoces el término coeducación? Si es así, ¿qué entiendes tú por coeducación?

D: *Sí, he oído algo… yo lo que entiendo por coeducación es que se eduque por igual a chicos y a chicas. Pero nunca he tratado de manera formal esto, aunque sí que intentas hablar de igual a igual, incluso yo con ellos me pongo a su nivel muchas veces.*

E: ¿Consideras que el colegio tiene una cultura androcéntrica? ¿Por qué?

D: *Sí, yo creo que sí por tradición porque es lo que hemos vivido los profes y este centro es muy tradicional […] Hay veces que por ejemplo, las sanciones son muy diferentes si son chicas o chicos quienes las hacen…incluso a veces a las chicas se las sanciona de manera diferente aunque hayan hecho cosas como los chicos. Pero es muy complicado, es como uno contra el mundo.*

E: ¿Consideras que la educación emocional y la educación de valores se debe de trabajar también en el aula? ¿Por qué?

D: *Sí sí, no es lo mismo tratar a un niño sin problemas que un niño con problemillas fuera*

¿Crees que la igualdad se debe de trabajar de manera transversal? ¿Por qué?

D: *Sí, osea yo creo que todo debería de ser transversal pero… (Se ríe)*

E: ¿Piensas que desde tu asignatura se puede favorecer o fomentar la igualdad? ¿Por qué?

D: *Debería favorecerla pero volvemos a las mismas, es complicado meter a mujeres y sus ideas en el saco…ya no es cuestión sólo que no aparecen en los libros es que buscas en internet y es difícil, aunque ahora se ven más cosas yo creo.*

E: ¿Consideras que la forma en la que te diriges a las chicas y a los chicos es igualitaria? ¿Por qué?

D: yo creo que sí, en eso sí que soy muy consciente y yo creo que los trato de manera igualitaria, pero a lo mejor en algún momento inconsciente se puede ir pero yo creo que no porque en esto sí que me empeño.

E: ¿Has intentado implantar alguna medida para favorecer la igualdad entre chicas y chicos en el aula?

D: *No, de manera formal nunca se ha hecho y sí que intento subir al Classroom cosillas que encuentro sobre Isabel la Católica, pero no se trabaja.*

E: Si realizas alguna actividad en grupo, ¿sueles dividir al alumnado en chicas y chicos?

D: *Nunca, nunca, además son muy pocas chicas siempre los mezclo.*

E: Como docente de la asignatura de Historia, ¿utilizas contenidos en los que aparecen mujeres como referentes? Si la respuesta es negativa, ¿qué barreras te encuentras respecto a este aspecto?

D: *Pues pocas hay, si hay algo que contar se cuenta pero sí que es verdad que es súper complicado encontrar mujeres, aunque si veo noticias de mujeres pues a veces se las subo pero ostras es muy complicado. Pero es que las chicas en la Historia pues no aparecen, por ejemplo, se habla siempre del ejército ruso pero nunca se habla de las soldados rusas y del papel de la mujer, pero ostras…es tan difícil encontrar información…*

E: ¿Complementas los materiales curriculares con otros que potencian la igualdad?

D: *Procuro usar material en el que el hombre no quede por encima de la mujer… pero el problema es que tradicionalmente los libros de Historia están enfocados a figuras masculinas…desde que empiezo en Prehistoria por ejemplo, ahí sí que hay igualdad social pero a partir del Neolítico las diferencias sociales y sobre todo con la mujer se nota mucho, y es tristísimo.*

E: ¿Consideras que usas o has usado lenguaje sexista (uso del masculino genérico) en el aula?

D: *Sí, aunque lo estoy cambiando a veces uso chicos para referirme a toda la clase, y a veces me doy cuenta pero otras me sale sin pensar… por lo que estamos hablando, que nos han educado de esta manera y es complicadísimo porque te sale automático pero intento cambiar, a veces digo ‘’todxs’’ con x y se parten de risa.*

E: ¿El alumnado usa un lenguaje sexista?

D: *Sí sí, ellos y ellas ni lo intentan ni de broma…ni se lo cuestionan además.*

E: ¿Alguna vez has observado si tu alumnado expresa estereotipos sexistas? ¿Puedes explicarme alguna situación que hayas observado?

D: *Yo he notado que somos ‘’hipermegamachistas’’ en general y yo también porque me han educado así, y aunque intento cambiar porque a veces estoy en casa y me doy cuenta que cómo nos han inculcado estas cosas… y lo veo también en las clases.*

2. Alumnado

Cuestionario DSA (Cuadrado, Recio, y Ramos ,2005).

Marca con una cruz tu grado de Acuerdo o Desacuerdo con cada una de las siguientes frases, teniendo en cuenta la siguiente escala: 1: Totalmente en desacuerdo; 2: Bastante en desacuerdo; 3: Algo en desacuerdo; 4: Algo de acuerdo; 5: Bastante de acuerdo; 6: Totalmente de acuerdo							
1	Las mujeres son, por naturaleza, más pacientes y tolerantes que los hombres. **B; rasgo**	1	2	3	4	5	6
2	El lugar más adecuado para la mujer es su casa con su familia.	1	2	3	4	5	6
3	El afecto y el cariño son más importantes para las mujeres que para los hombres. **B; rasgo**	1	2	3	4	5	6
4	Las mujeres son más débiles que los hombres en todos los aspectos. **Rasgo**	1	2	3	4	5	6
5	Una medida positiva para acabar con el paro sería que las mujeres se quedaran en casa.	1	2	3	4	5	6
6	Las mujeres están mejor dotadas que los hombres para complacer a los demás (estar atentas a lo que quieren y necesitan). **B; rasgo**	1	2	3	4	5	6
7	Es más natural que sean las hijas y no los hijos las que se hagan cargo de los padres ancianos.	1	2	3	4	5	6
8	Por su mayor sensibilidad, las mujeres son más compasivas que los hombres hacia su pareja. **B; rasgo**	1	2	3	4	5	6
9	Atender bien la casa es obligación de la mujer.	1	2	3	4	5	6
10	Hay que poner a las mujeres en su lugar para que no dominen al hombre.	1	2	3	4	5	6
11	Nadie como las mujeres sabe criar a sus hijos. **B**	1	2	3	4	5	6
12	Las mujeres son manipuladoras por naturaleza. **Rasgo**	1	2	3	4	5	6
13	Las mujeres tienen mayor capacidad para perdonar los defectos de su pareja que los hombres. **B; rasgo**	1	2	3	4	5	6
14	El hombre debe ser la principal fuente de ingresos de su familia.	1	2	3	4	5	6
15	Para un hombre una mujer frágil tiene un encanto especial. **B; rasgo**	1	2	3	4	5	6

16	El marido es el cabeza de familia y la mujer debe respetar su autoridad.	1	2	3	4	5	6
17	Las mujeres poseen por naturaleza una sensibilidad superior a la de los hombres. **B; rasgo**	1	2	3	4	5	6
18	No es propio de hombres encargarse de las tareas del hogar.	1	2	3	4	5	6
19	Las mujeres razonan peor que los hombres. **Rasgo**	1	2	3	4	5	6
20	Los hombres están más capacitados que las mujeres para lo público (por ejemplo, la política, los negocios, etc.)	1	2	3	4	5	6
21	Las mujeres son insustituibles en el hogar. **B**	1	2	3	4	5	6
22	La mujer que trabaja fuera de casa tiene desatendida a su familia.	1	2	3	4	5	6
23	Los hombres deben tomar las decisiones más importantes en la vida de la pareja.	1	2	3	4	5	6
24	Por naturaleza, las mujeres están mejor dotadas que los hombre para soportar el sufrimiento. **B; rasgo**	1	2	3	4	5	6
25	Una mujer debe estar dispuesta a sacrificarse por el éxito profesional de su marido. **Rasgo**	1	2	3	4	5	6
26	Un hombre debe dirigir con cariño, pero con firmeza, a su mujer.	1	2	3	4	5	6

1. Guion /transcripción entrevista semiestructurada satisfacción docente

E: ¿Podrías hacerme una valoración del efecto del programa sobre el alumnado?

Positiva y como nos comentaron las chicas, creo que muchos chavales ven las cosas ahora de otra manera. Eso sí, ha sido duro al principio porque ha costado que arranquen un poco y que se adaptaran a un ritmo y manera de trabajar bastante diferentes, aunque fuéramos nosotras ajustando las cosas, al final esto es como un engranaje, pero yo creo que se han adaptado bien aunque les costara un poco.

E: ¿Has podido comprobar algún cambio?

Sí, en que aceptan mejor los otros puntos de vista, son más tolerantes y yo creo que han reflexionado mucho, sobretodo algunas cosas que antes ni se habían planteado la verdad, y además, poder tener la posibilidad de debatir y conocer y poner nombre a muchas cosas creo que eso también ha sido muy importante.

E: ¿Cómo valoras la metodología usada? ¿Por qué?

Muy buena. Súper dinámica, amena. El trabajo en grupo me parece que les ha beneficiado mucho, aunque hubiera alguno que sobresaliera en algún grupo por encima de los demás, pero siempre hay algún gallito en el corral, pero vamos les he visto trabajar genial, y me ha gustado que trabajaran en grupo y verles debatir y negociar.

E: ¿Crees que el número de sesiones es adecuado?

Bueno, yo hubiera metido más pero no se puede (se ríe...)… ¡ojalá!, ¡pero por mí desde el principio de curso hubiera hecho todas las semanas tutorías!

E: ¿Qué cambiarías de las sesiones?

No, no cambiaría nada la verdad, pero me ha dado rabia no poder hacer todo lo que se nos ocurría. Pero yo creo que ha estado muy bien, muy bien enfocado y con mucho sentido.

E: ¿Seguirías realizando estas sesiones en los siguientes cursos?

Sí, yo quiero hacerlo todos los años hasta que se acabe ya…

E: Ajá, o sea que consideras que esto se debería de darse en todos los cursos y seguir realizándose…

Por supuesto, creo que esto se tiene que trabajar en todos los cursos y en todos los centros.

E: ¿Crees que se podrían incluir aspectos de estas sesiones en otras asignaturas?

Si, en la mía por ejemplo, lo que hemos hecho has visto el resultado, que se han currado mucho los trabajos… y se podría hacer en todas.

E: ¿Consideras que las actividades introducidas en tu asignatura las puedes seguir realizando en los próximos años e incluso introducir más saberes femeninos u otras actividades?

¡¡¡Sí sí sí!!! Lo voy a seguir haciendo porque es súper chulo, y quiero seguir haciendo estas actividades.

Ajá, ¿entonces te planteas sistematizarlo?

Lo voy a hacer, y he pensado hacer esto con cada unidad, buscar información y plantear actividades con cada unidad mensualmente en lugar de hacer un único proyecto introducir actividades todos los meses porque creo que es necesario.

E: ¿Cómo valoras la colaboración entre ambas?

'' ¡Un doce o un quince! ¡Quédate conmigo! (se ríe…) Me ha encantado la verdad, me he sentido muy bien, apoyada, cómoda y ha sido fácil trabajar contigo, ha sido una experiencia muy positiva, he aprendido mucho. ''

E: ¿Consideras que podrías colaborar con otro/as tutores/as para poder introducir mejoras que lleven a la coeducación?

Sí, por supuesto, con los tutores y tutoras de mi nivel claro que sí están dispuestos, con los demás no sabría decirte… algunos yo creo que sí estarían dispuestos y otros sé de sobra que no, pero no podría asegurar nada.

E: ¿Después de estos meses de trabajo qué puedes aportar a otro/as profesionales del centro o externos/as?

A ver, les puedo ofrecer apoyo, ayuda, aclarar ideas porque ahora yo conozco mucho más y tengo claros conceptos , conozco cosas que antes no sabía ... seguro que hay más cosas que puedo ofrecer, y pos supuesto también puedo ayudar a diseñar lo que haga falta ...

E: ¿Qué aprendizajes te llevas?

Conocer otros puntos de vista aunque estaba cercano al tuyo he podido aprender y conocer mucho más , también sentir que no estoy sola… además, he aprendido de ti mogollón y también he aprendido de los chicos y chicas un montón porque he aprendido a lidiar con cosas que no son normales que se trabajen en un cole y salir a veces de mi zona de confort con tu ayuda ... también me llevo que queda mucho camino por hacer pero bueno, me molaría, aunque no sé hasta qué punto se podría hacer en este cole, pero como hablamos, me gustaría hacer talleres como estos con familias , porque todas las ideas que tienen los chavales vienen de fuera…me gustaría que hubiera más espacios de aprendizaje… Me ha parecido una experiencia brillante y estupenda, la clase ha mejorado muchísimo desde Septiembre, yo creo que hemos hecho muy buen trabajo.

2. Cuestionario valoración alumnado

	(1)Nada	(2)Poco	(3)Bastante	(4)Mucho
Las sesiones me han parecido interesantes				
Me ha gustado trabajar con mis compañeros/as				
Las actividades han sido dinámicas				
Me ha gustado poder expresar mis ideas				
Los materiales visuales (vídeos) me han parecido interesantes				
He podido reflexionar sobre cosas que no había pensado antes				
Después de las sesiones he hablado con mis amigos/as sobre estos temas				
Ahora reconozco estereotipos de género				
Ahora comprendo mejor el significado de desigualdad				
Ahora soy capaz de entender mejor cómo se sienten las mujeres				

¿Qué sesión te ha gustado más? (Marca con una X)

SESIÓN 1	**SESIÓN 2**	**SESIÓN 3**
SESIÓN 4	**SESIÓN 5**	**SESIÓN 6**

Explica por qué:

3. **Lo que más le ha gustado de estas tutorías ha sido:**

4. **Lo que menos me ha gustado de estas tutorías ha sido:**

5. **¿Te hubiera gustado tener alguna sesión más?**

3. Guion/transcripción entrevista semiestructurada orientadora del departamento

E: ¿Podrías hacerme una valoración del programa?

Sí claro, yo lo veo súper positivo porque se trabaja de forma sistemática muchas de las partes que hacen que exista desigualdad entre géneros y al mismo tiempo se invita a la reflexión con todas las dinámicas realizadas.
Además, creo que haces críticas constructivas que nos han beneficiado mucho y las has comunicado muy bien,

E: ¿Cómo valoras la metodología usada? ¿Por qué?

Me gusta mucho también porque es muy dinámica, no lo haces de manera anacrónica, es decir, nosotros estamos en una generación diferente a ellos pero siempre te intentas poner en su lugar desde su perspectiva generacional.

E. ¿A nivel institucional crees que podría llevar a algún cambio?

Sí que lo creo pero creo que tiene que ser muy paulatino porque estas cosas cuestan…

E: ¿Consideras que esto se debería de darse en todos los cursos y seguir realizándose?

¡Sí, claro!

E: ¿Cómo valoras la colaboración entre ambas?

Hombre, yo creo que hemos hecho un buen equipo, hemos estado muy de acuerdo en qué hacer, me parece muy positiva.

E: ¿Consideras que podrías colaborar con otro/as tutores/as para poder introducir mejoras que lleven a la coeducación?

Sí, lo que pasa que también depende de los tutores y tutoras, considero que tienes que conocerlos bien porque a veces pueden pensar, aunque no estoy en cabeza, que nos metemos en su trabajo, ¿me entiendes? Entonces, es algo difícil a veces porque claro se sienten que invadimos…

E: ¿Crees que debería de introducirse de manera formal en el PAT?

Sí sí, lo voy a introducir en el PAT, lo que pasa que tengo que ir ajustando el PAT con el número de sesiones que hay que introducir, porque yo creo que las primeras sesiones se pueden trabajar también en 1º de ESO , al menos las tres primeras, así que lo voy a introducir, y también ayudar a los docentes porque como tú me has dado indicaciones , y hemos estado reflexionando durante estos meses… pues me encargo de introducirlo y de ayudar en lo que necesiten, junto con X (docente).

E: ¿Puedes hacer una valoración general del trabajo (no sólo el programa)?

(Hablando de la docente) X ha cambiado mucho desde que empezasteis vosotras el tema de coeducación hasta ahora porque X de lo que hablé con ella al principio que le comenté la posibilidad de colaborar contigo, su discurso ha cambiado para bien, en el sentido de que tenía un discurso más superficial en el tema de coeducación, más limitado y ahora es diferente. Antes decía ‘’no hay mujeres en Historia o tal ‘’ pero sin embargo al trabajar tú con ella sí que lo ha visto, que hay, que hay que visibilizarlas y que sí que hay…además, el discurso que tenía era más ligado a tema de pareja y ahora tiene un concepto y una visión mucho más amplia y se nota mucho cambio, y mola un montón, la verdad.

Anexo 4. Actividad asignatura Geografía e Historia 1 º de ESO

Objetivos:

- Visibilizar a diferentes mujeres de la Edad Antigua
- Reflexionar sobre la vida de las mujeres en esta época
- Fomentar procedimientos de búsqueda, análisis y selección de información
- Fomentar procedimientos para comunicar información

Desarrollo:

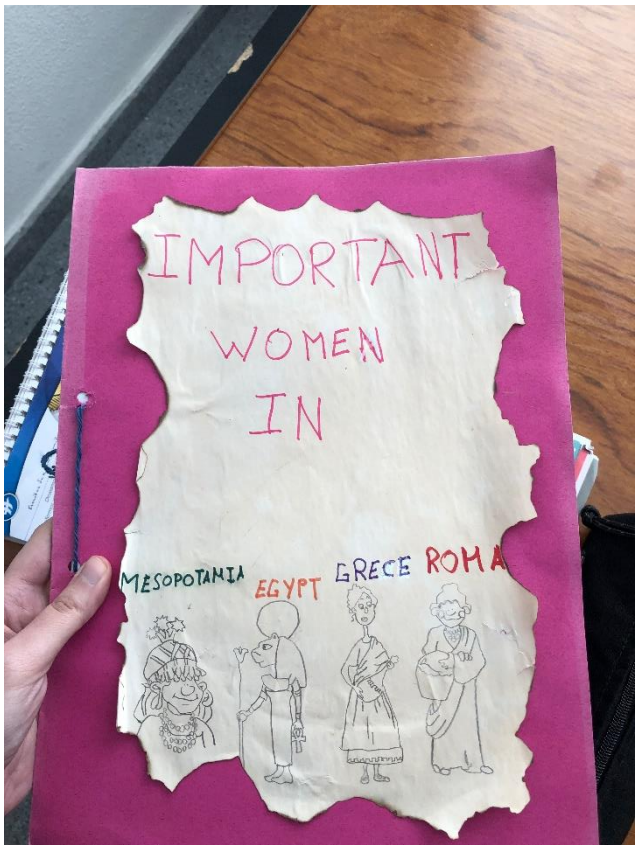
El alumnado reflexionó junto con la docente sobre la poca aparición de mujeres en la Historia y en los libros, realizándose preguntas como:

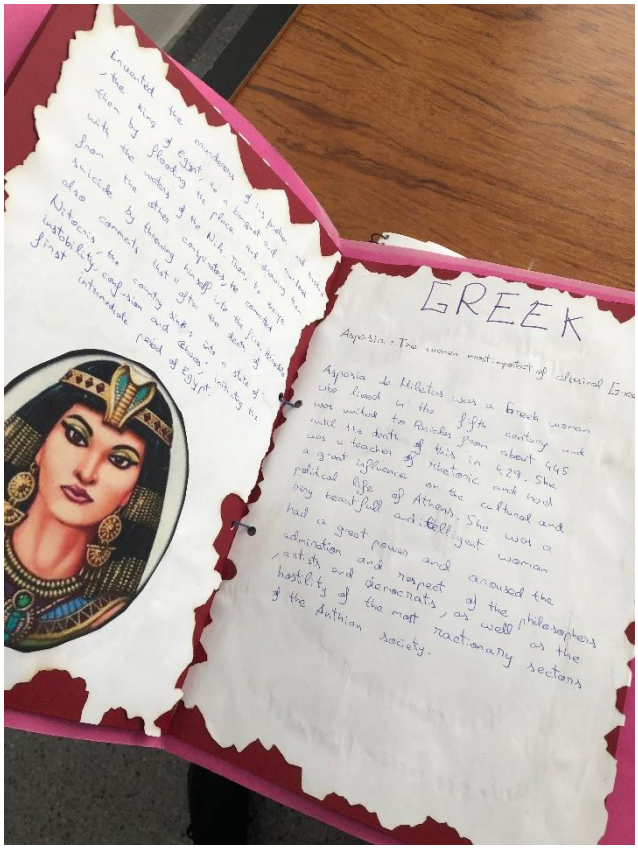
- *¿Por qué creéis que en los libros apenas aparecen mujeres?*
- *¿Cómo creéis que era la vida de las mujeres en la Edad Antigua?*

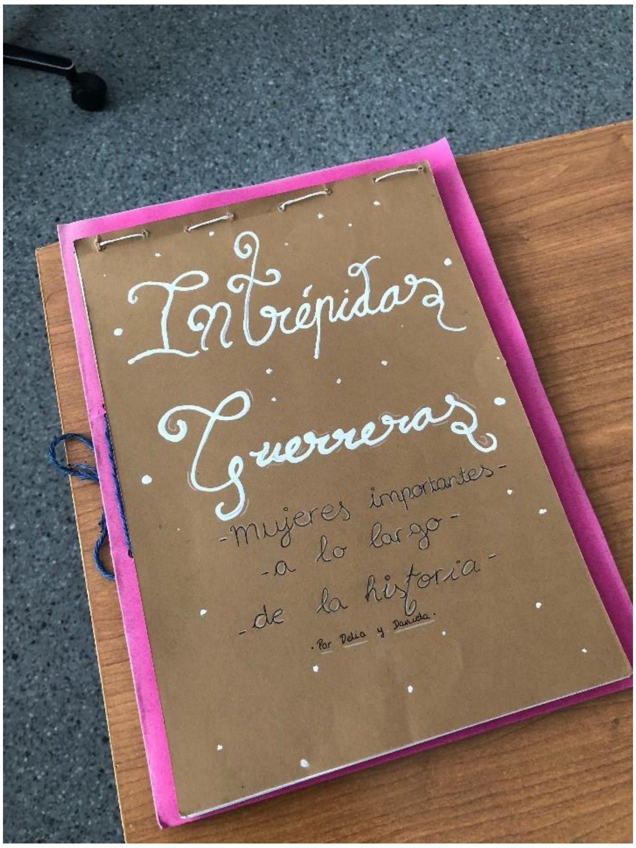
Se les propuso la realización de un trabajo de investigación en el que tenían que buscar a mujeres en la Edad Antigua, para posteriormente reflexionar sobre ello. Tras la breve exposición de los trabajos se fomentó un debate y reflexión en grupo grande:

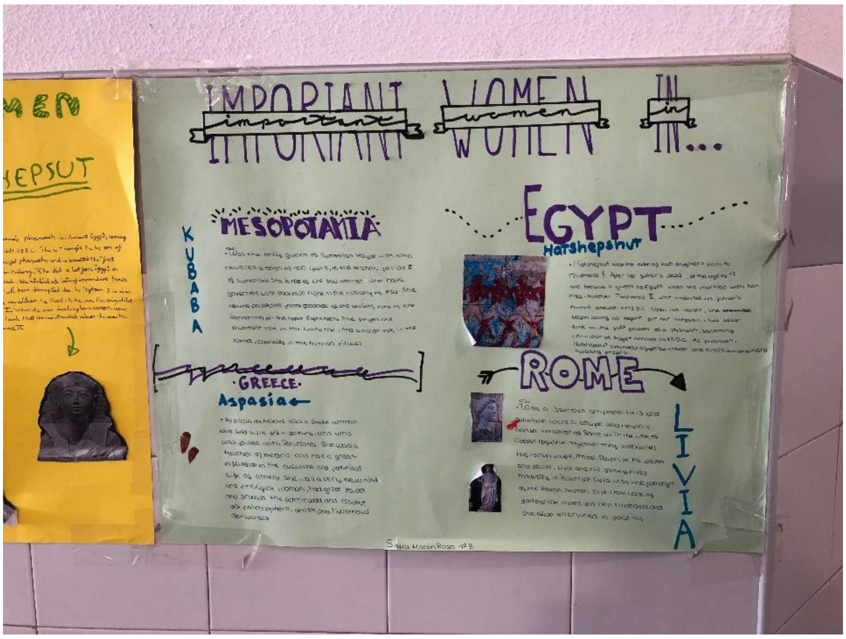
- *¿Habéis tenido dificultad para encontrar a estas mujeres?*
- *¿Cómo era la vida de las mujeres en la Edad Antigua?*
- *¿Qué tipo de actividades realizaban?*

FOTOS DE LA ACTIVIDAD DE 1º ESO

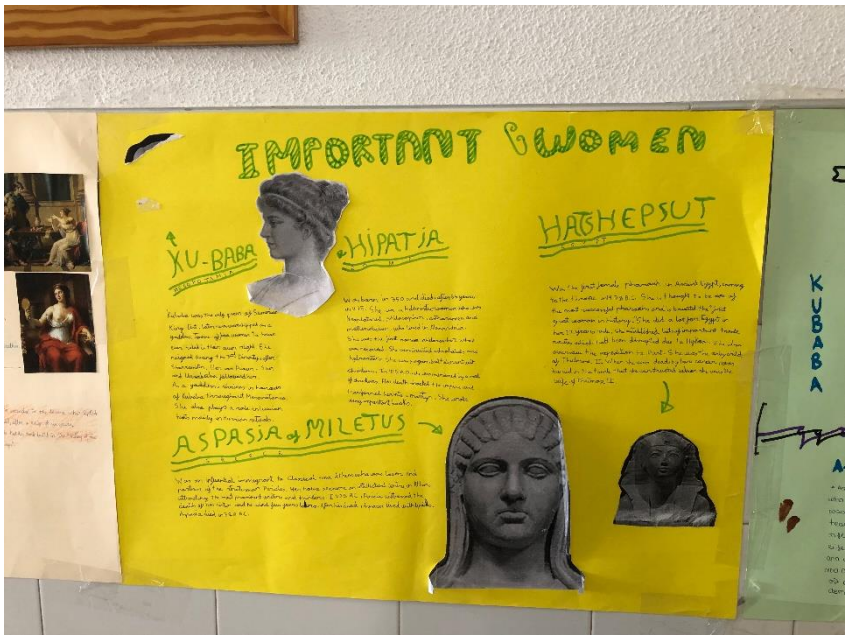


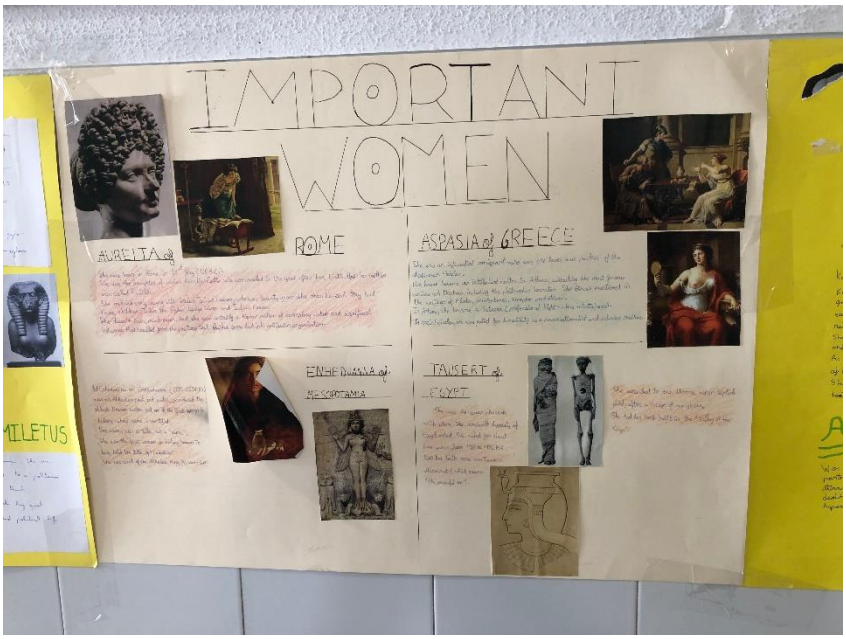


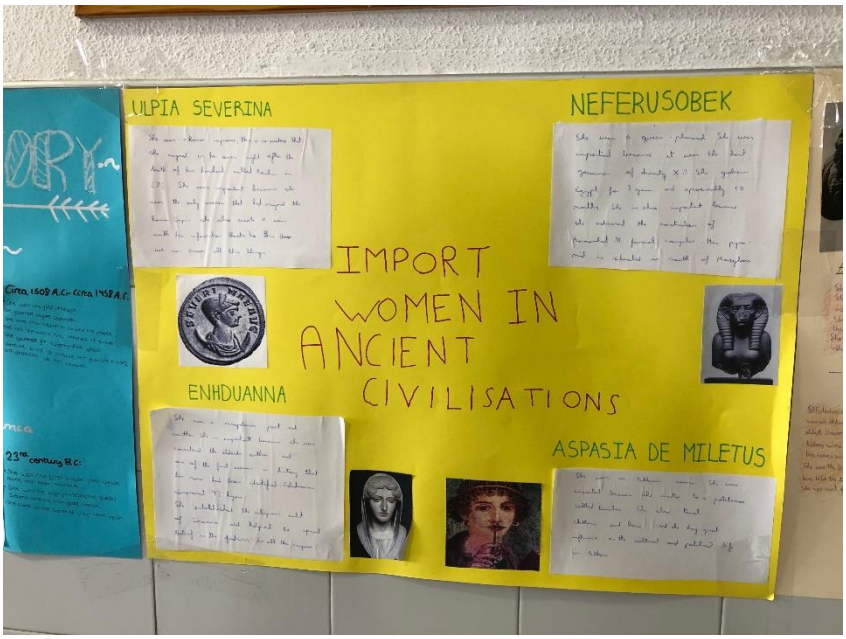

Intrépidas
Guerreras
-mujeres importantes-
-a lo largo-
-de la historia-
Por Delia y Daniela

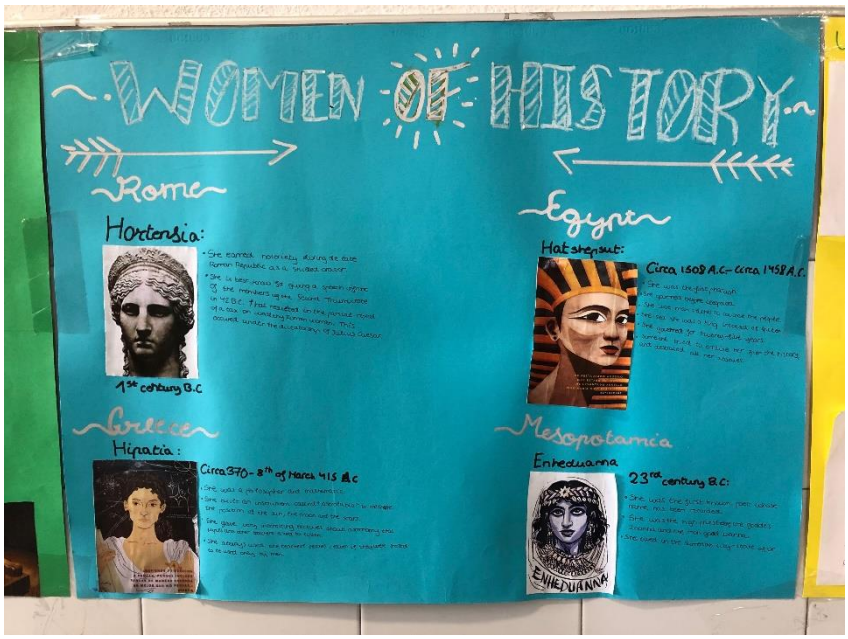

IMPORTANT WOMEN IN...
important
women
in
MESOPOTAMIA
KUBABA
EGYPT
Hatshepsut
GREECE
Aspasia
ROME
LIVIA

SALIDA
GREECE
ROME
MESOPOTAMIA
EGYPT

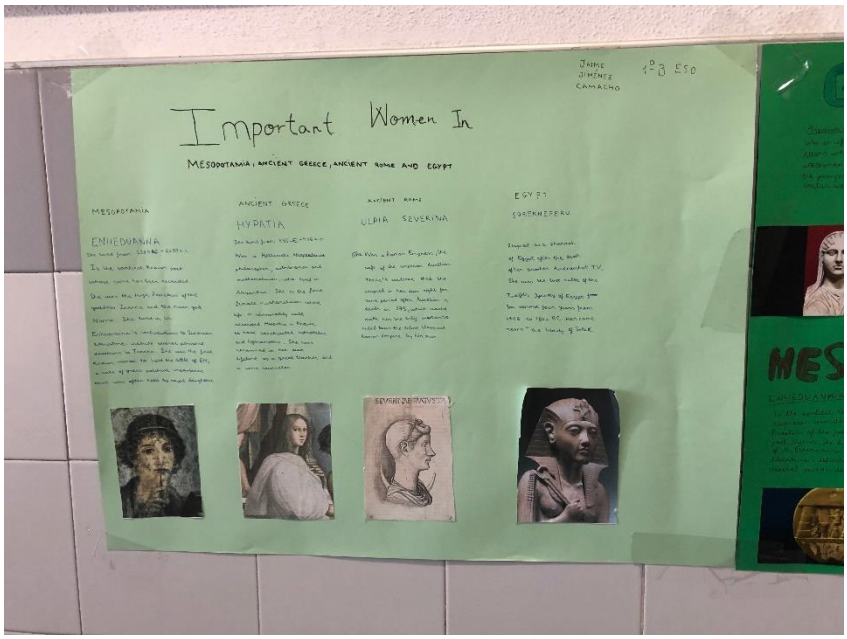

IMPORTANT WOMEN
XU-BABA
HIPATIJA
HATSHEPSUT
ASPASIA of MILETUS
KUBABA


IMPORTANT
WOMEN
ROME
ASPASIA of GREECE
TAUSERT of EGYPT


ULPIA SEVERINA
NEFERUSOBEK
IMPORT
WOMEN IN
ANCIENT
CIVILISATIONS
ENHDUANNA
ASPASIA DE MILETUS


WOMEN OF HISTORY
Rome
Hortensia:
1st century B.C
Egypt
Hatshepsut:
Circa 1508 A.C- circa 1458 A.C
Greece
Hipatia:
Circa 370- 8th of March 415 A.c
Mesopotamia
Enheduanna
23rd century B.C:
ENHEDUANNA

GREECE
ROME
MESOPOTAMIA
EGYPT


Important Women In
MESOPOTAMIA, ANCIENT GREECE, ANCIENT ROME AND EGYPT
MESOPOTAMIA
ENHEDUANNA
ANCIENT GREECE
HYPATIA
ANCIENT ROME
ULPIA SEVERINA
EGYPT
SOBEKNEFERU

IMPORTANT WOMEN
HATSHEPSUT
MESOPOTAMIA
EGYPT
Hatshepsut
ROME
LIVIA

Anexo 5. Actividad asignatura Geografía e Historia 2º de ESO

Objetivos:

- Visibilizar a diferentes mujeres de la Edad Media
- Reflexionar sobre la vida de las mujeres en esta época
- Fomentar procedimientos de búsqueda, análisis y selección de información
- Fomentar procedimientos para comunicar información

Desarrollo:

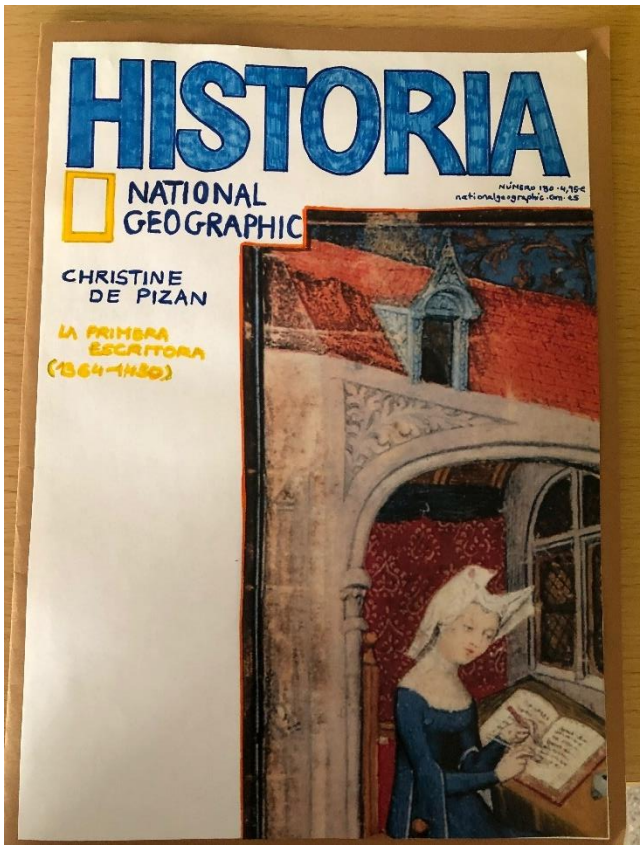
El alumnado reflexionó junto con la docente sobre la poca aparición de mujeres en la Historia y en los libros, realizándose preguntas como:

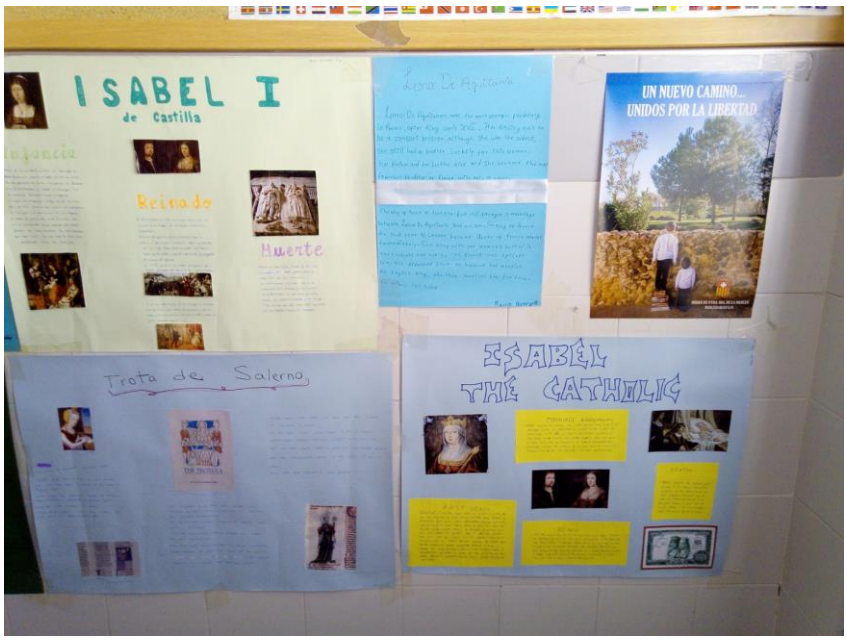
- *¿Por qué creéis que en los libros apenas aparecen mujeres?*
- *¿Cómo creéis que era la vida de las mujeres en la Edad Media?*

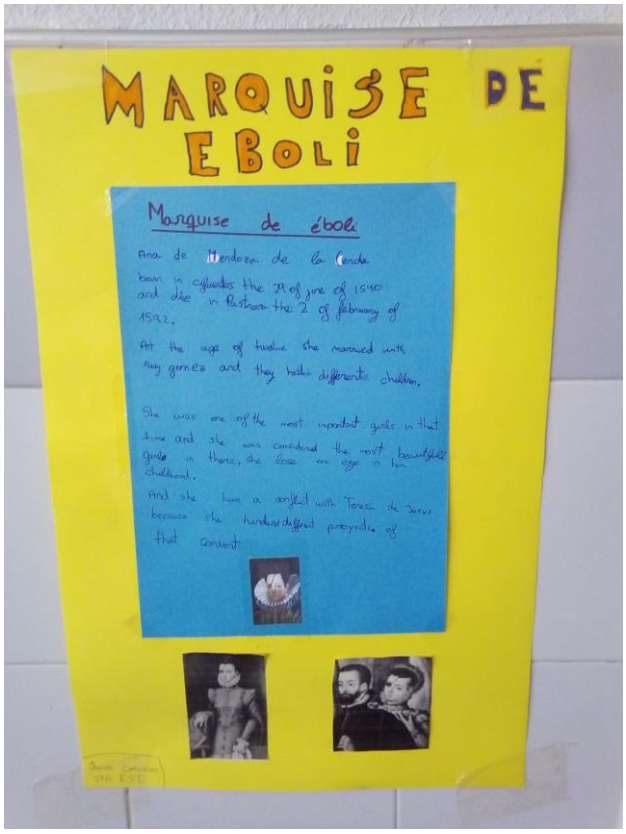
Se les propuso la realización de un trabajo de investigación en el que tenían que buscar a mujeres en la Edad Media, para posteriormente reflexionar sobre ello. Tras una breve exposición de cada trabajo, propusimos la creación de un informe sobre el trabajo, pero debido a que ya estaban impartiendo la parte de Geografía, se decidió crear un debate y reflexión en grupo grande

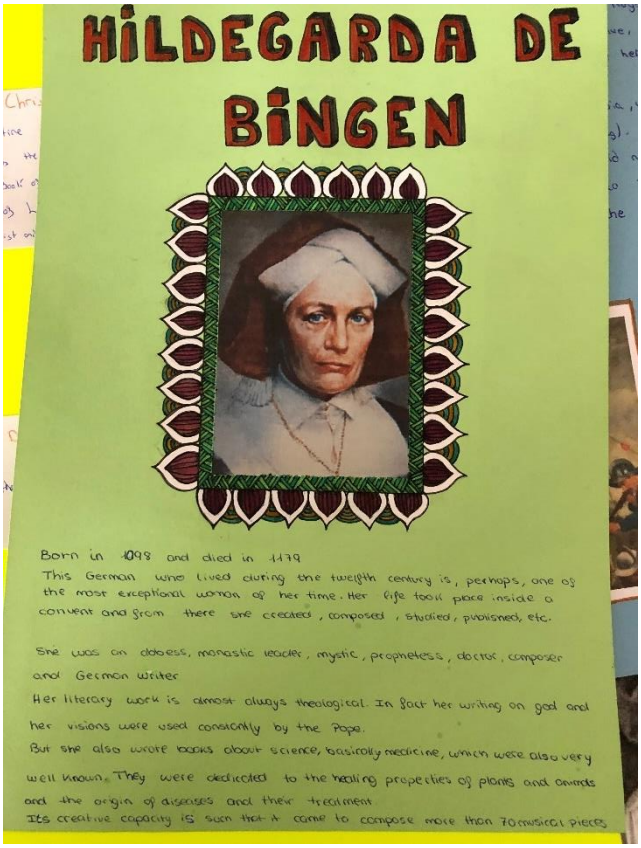
- *¿Habéis tenido dificultad para encontrar a estas mujeres?*
- *¿Por qué habéis elegido a cada mujer? ¿Qué os llamó la atención?*
- *¿Cómo era la vida de las mujeres en la Edad Media?*
- *¿Qué tipo de rol representaron estas mujeres en la sociedad en la que vivieron?*
- *¿Su vida era igual que el resto de las mujeres? ¿Cómo creéis que vivían las demás mujeres?*
- *¿Encontráis diferencias y similitudes con nuestra sociedad?*

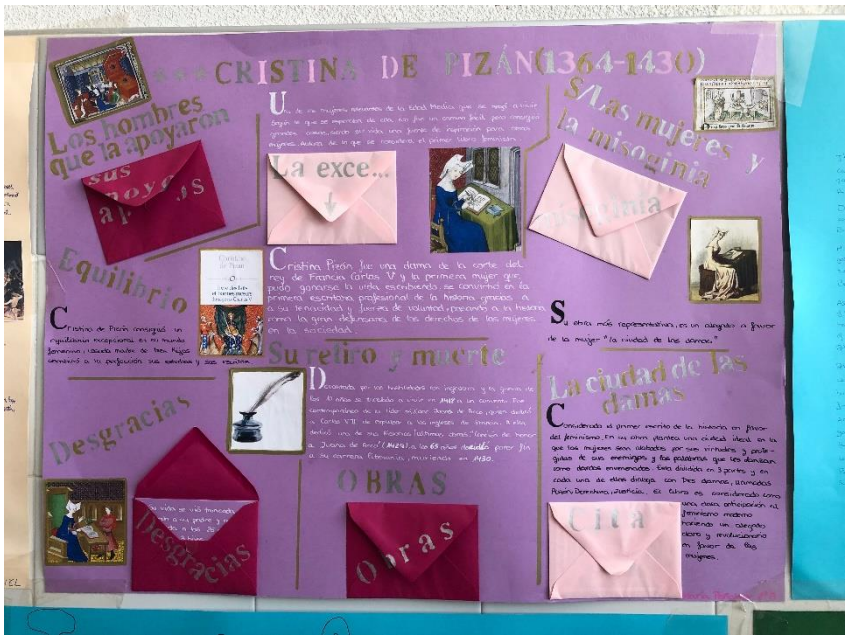
FOTOS ACTIVIDAD 2º ESO

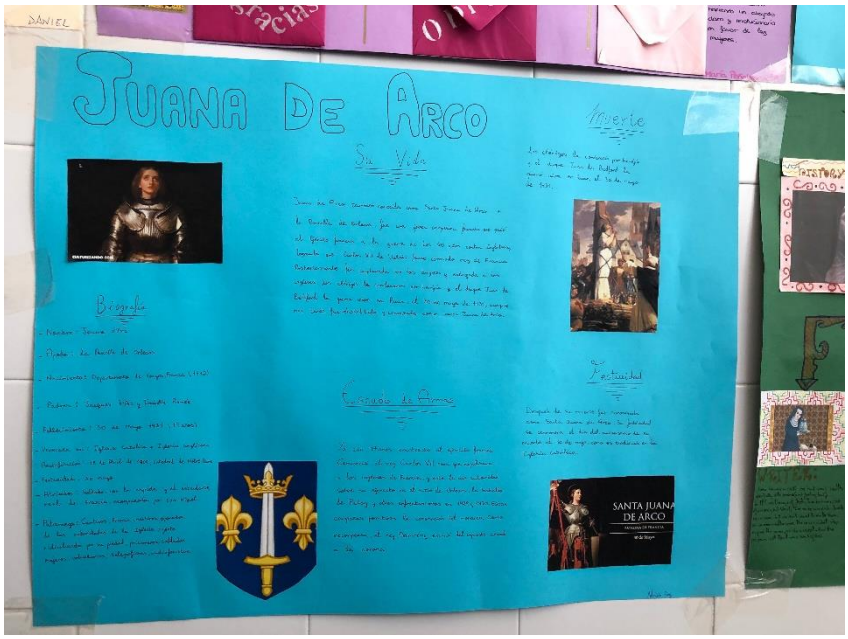


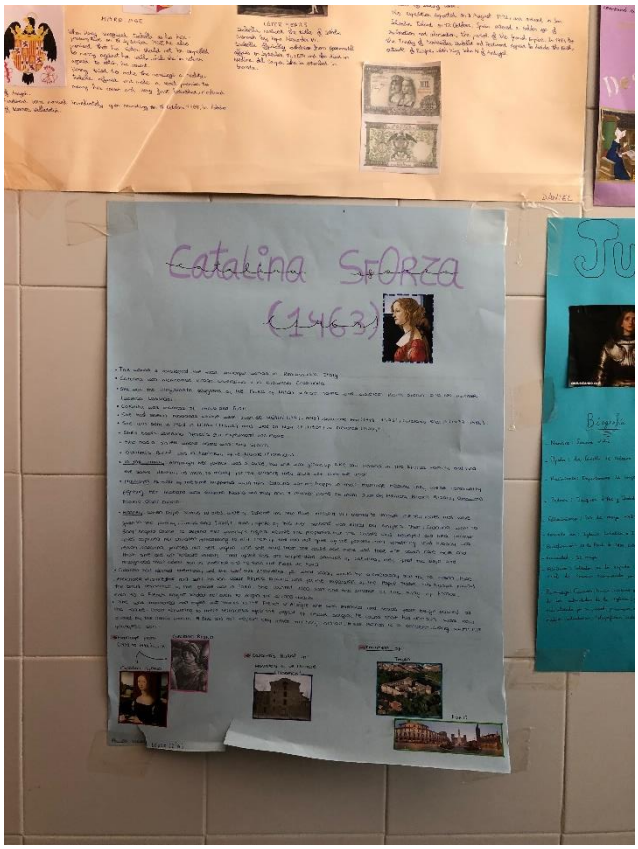


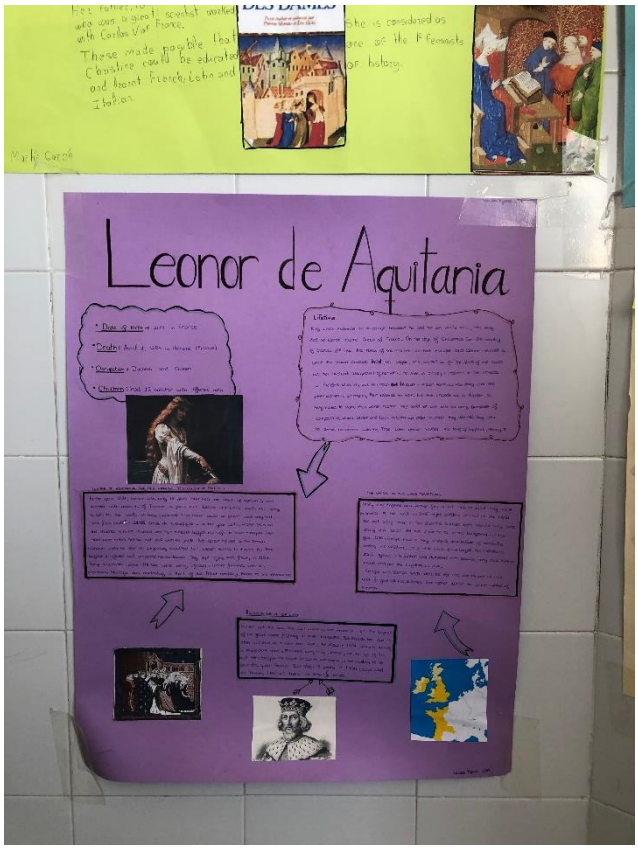

MARQUISE DE EBOLI
Marquise de éboli
Ana de Mendoza de La Cerda
born in cifuentes the 29 of june of 1540
and dies in Pastrana the 2 of february of 1592.
At the age of twelve she married with Ruy gomez and they habe differents children.
She was one of the most important girls in that time and she was considered the most beautifull girls in there, she lose one eye in her childhood.
And she have a conflict with Teresa de Jesus because she hundred different principles of that convent.

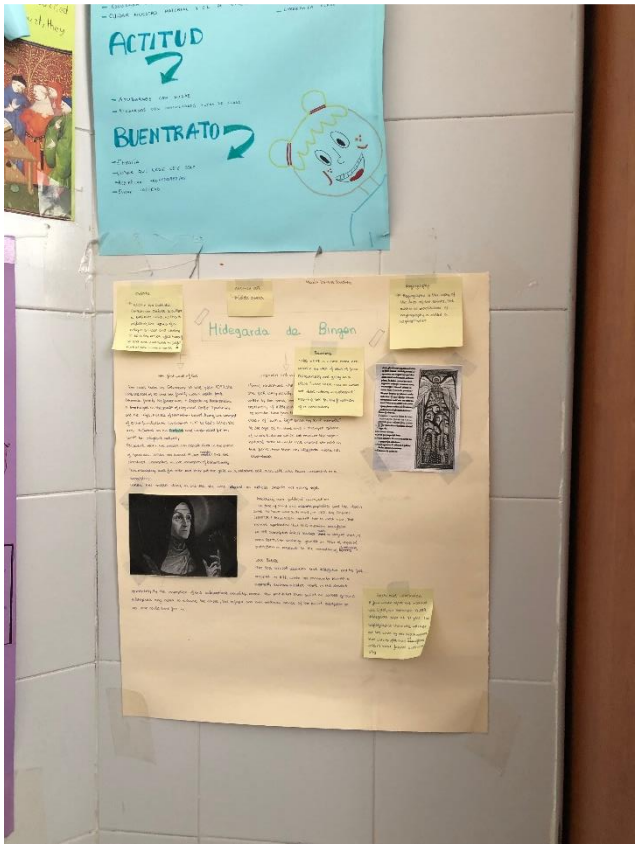

HILDEGARDA DE BINGEN
Born in 1098 and died in 1179
This German who lived during the twelfth century is, perhaps, one of the most exceptional women of her time. Her life took place inside a convent and from there she created, composed, studied, published, etc.
She was an abbess, monastic leader, mystic, prophetess, doctor, composer and German writer
Her literary work is almost always theological. In fact her writing on god and her visions were used constantly by the Pope.
But she also wrote books about science, basically medicine, women were also very well known. They were dedicated to the healing properties of plants and animals and the origin of diseases and their treatment
Its creative capacity is such that it came to compose more than 70 musical pieces

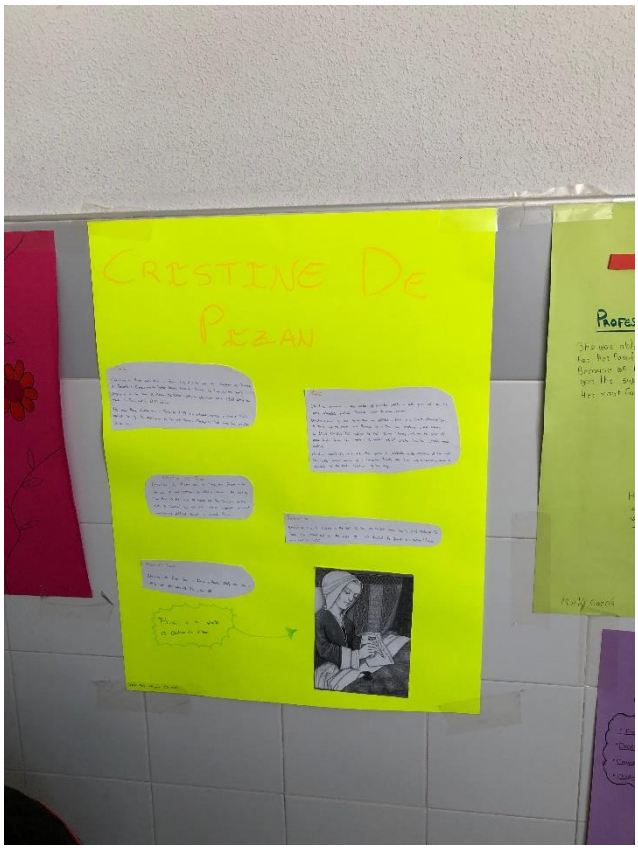

CRISTINA DE PIZÁN(1364-1430)
Los hombres que la apoyaron
Sus apoyos
La exce...
S/Las mujeres y la misoginia
Equilibrio
Su retiro y muerte
La ciudad de las damas
Desgracias
OBRAS
Cita

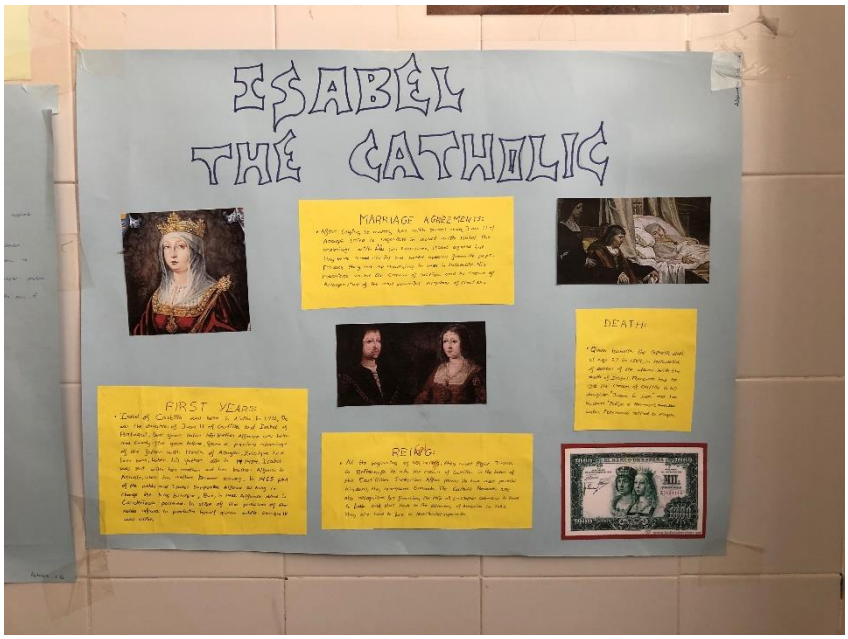

JUANA DE ARCO
Su Vida
Muerte
Biografía
Escudo de Armas
Festividad
SANTA JUANA DE ARCO

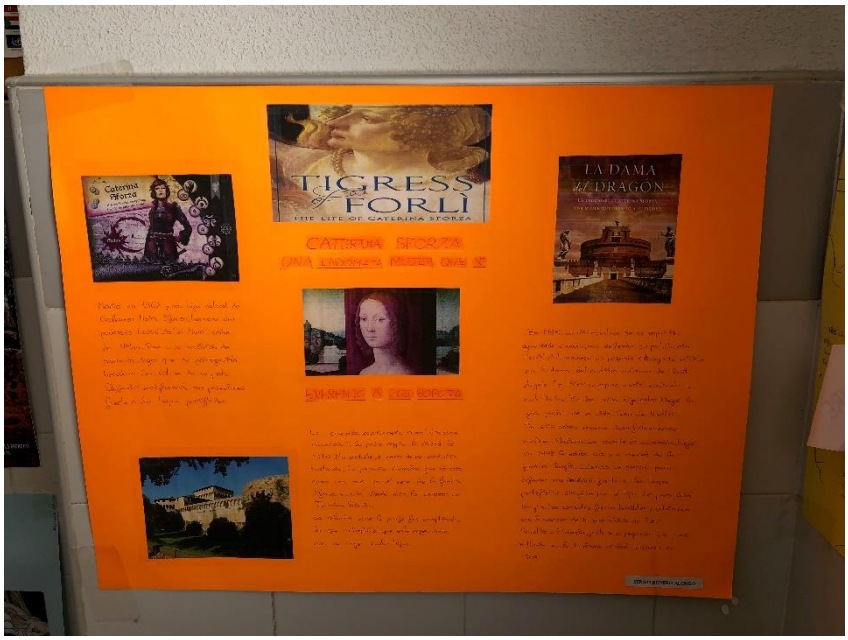

Catalina Sforza
(1463)


Leonor de Aquitania

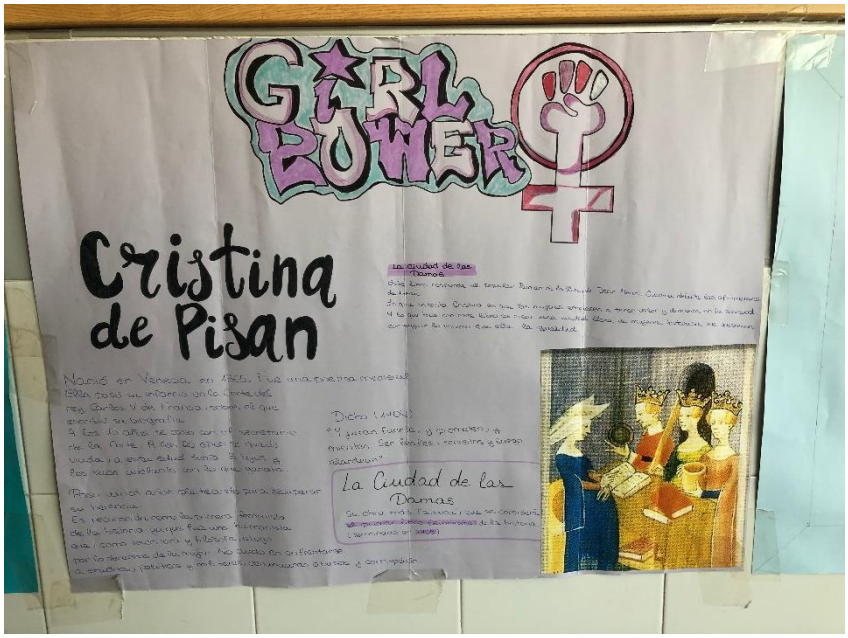

ACTITUD
BUENTRATO
Hildegarda de Bingen

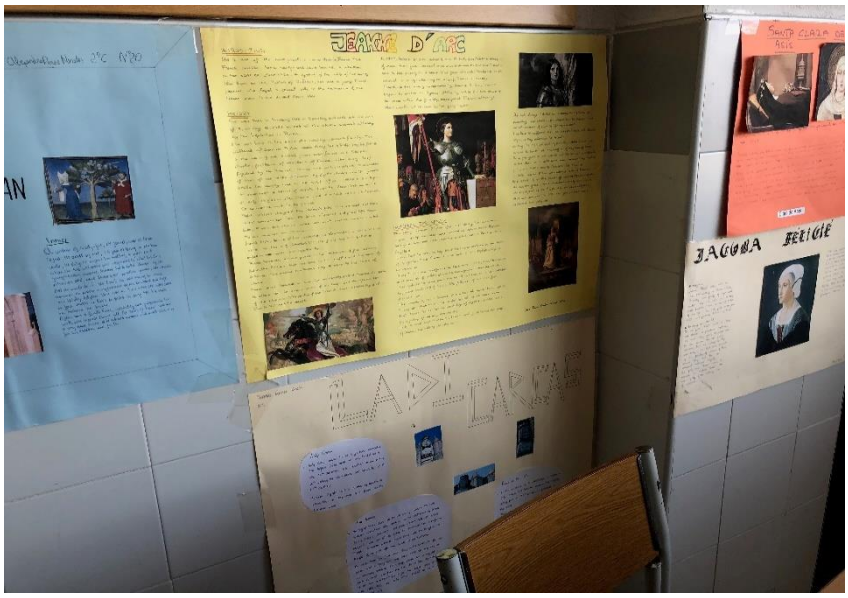

CRISTINE DE PIZAN

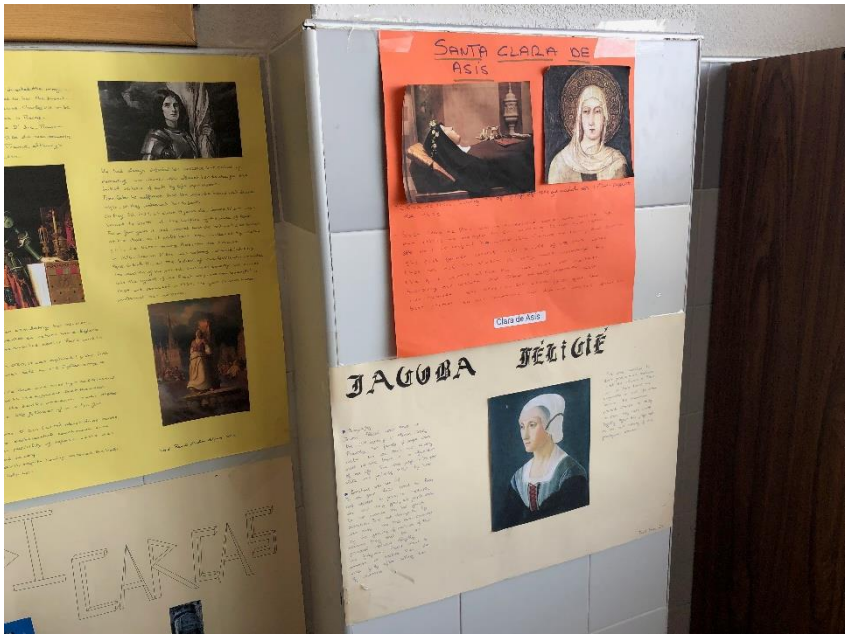

ESABEL
THE CATHOLIC
MARRIAGE AGREEMENTS:
DEATH:
FIRST YEARS:
REING:


TIGRESS of FORLÌ
THE LIFE OF CATERINA SFORZA
LA DAMA del DRAGON

Bienvenidos

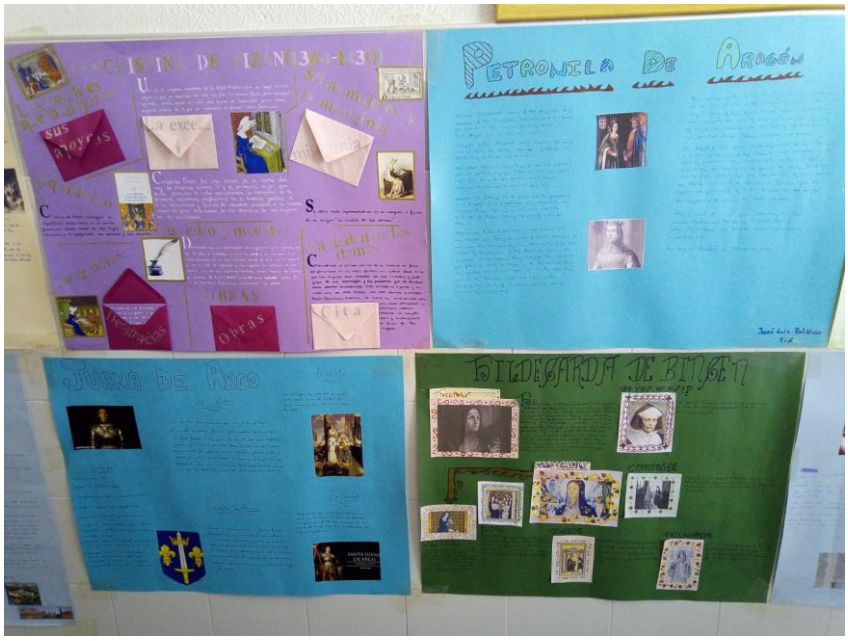

GIRL POWER
Cristina de Pisan
La Ciudad de las Damas


JEANNE D'ARC
SANTA CLARA DE ASIS
JACOBA FELICIÉ


SANTA CLARA DE ASIS
Clara de Asís
JACOBA FELICIÉ

JOAN OF ARC

ISABELLE I DE CASTILE
ISABEL LA CATOLICA
Catalina Sforza
(1463


PETRONILA DE ARAGÓN
JUANA DE ARCO
HILDEGARDA DE BINGEN

Anexo 6. Rúbrica usada por la tutora para evaluar carteles.

CATEGORÍA	4 Sobresaliente	3 Notable	2 Aprobado	1 Insuficiente
Contenido	Pertinente, dando detalles de calidad que proporcionan información que va más allá de lo obvio y predecible.	Los detalles de apoyo y la información están relacionados, pero un aspecto clave está sin apoyo.	Los detalles de apoyo y la información están relacionados, pero varios aspectos claves están sin apoyo.	Los detalles de apoyo y la información no están claros o no están relacionados al tema.
Lenguaje iconográfico	Todas las imágenes apoyan y representan totalmente el mensaje y tienen las dimensiones necesarias de acuerdo al cartel.	Algunas imágenes apoyan y representan el mensaje y tienen las dimensiones necesarias de acuerdo al cartel.	Algunas imágenes no son claras y bien proporcionadas y no sirven de apoyo al mensaje.	Las imágenes no tienen las dimensiones necesarias, son desproporcionadas, poco claras y no sustentan apoyo con el mensaje.
Organización de la información	La información está muy bien organizada y tiene un orden detallado y fácil de leer.	La información está bien organizada y facilita la lectura del cartel.	Se organiza la información pero no es fácil la lectura del cartel.	La información está en desorden y su lectura no es fácil.
Formato	El formato es visiblemente atractivo y de acuerdo a las dimensiones necesarias.	El formato es adecuado a las dimensiones indicadas y llamativo.	El formato no es adecuado a las dimensiones indicadas, aunque es llamativo.	El formato no se adecua a las dimensiones indicadas, carece de colores adecuados y no es atractivo visualmente.

Anexo 7.

Tabla 4. ***Matriz de respuestas en función de los aspectos explorados***

Categoría	Tutora	Orientadora
Valoración del efecto del Programa en el alumnado	*‘’Positiva y como nos comentaron las chicas, creo que muchos de los chicos ven las cosas ahora de otra manera. Eso sí, ha sido duro al principio porque ha costado que arranquen un poco y que se adaptaran a un ritmo y manera de trabajar bastante diferentes, aunque fuéramos nosotras ajustando las cosas, al final esto es como un engranaje, pero yo creo que se han adaptado bien y nosotras también aunque les costara un poco.’’* *‘’Sí, en que aceptan mejor los otros puntos de vista, son más tolerantes y yo creo que han reflexionado mucho, sobretodo algunas cosas que antes ni se habían planteado la verdad, y además, poder tener la posibilidad de debatir y conocer y poner nombre a muchas cosas creo que eso también ha sido muy importante.’*	*‘’Sí claro, yo lo veo súper positivo porque se trabaja de forma sistemática muchas de las partes que hacen que exista desigualdad entre géneros y al mismo tiempo se invita a la reflexión con todas las dinámicas realizadas.* *Además, creo que haces críticas constructivas que nos han beneficiado mucho y comunicas muy bien. ’’*
Valoración metodología del programa	*’Muy buena. Súper dinámica, amena. El trabajo en grupo me parece que les ha beneficiado mucho, aunque hubiera alguno que sobresaliera en algún grupo por encima de los demás, pero siempre hay algún gallito en el corral, pero vamos les he visto trabajar genial, y me ha gustado que trabajaran en grupo y verles debatir y negociar. ’’*	*‘’Me gusta mucho también porque es muy dinámica, no lo haces de manera anacrónica, es decir, nosotros estamos en una generación diferente a ellos pero siempre te intentas poner en su lugar desde su perspectiva generacional. ’’*

Modificaciones en relación a las sesiones	*'No, no cambiaría nada la verdad, pero me ha dado rabia no poder hacer todo lo que se nos ocurría. Pero yo creo que ha estado muy bien, muy bien enfocado y con mucho sentido. ''*	----------
Aprendizaje de la tutora	*'Conocer otros puntos de vista aunque estaba cercano al tuyo he podido aprender y conocer mucho más , también sentir que no estoy sola… además, he aprendido de ti mogollón y también he aprendido de los chicos y chicas un montón porque he aprendido a lidiar con cosas que no son normales que se trabajen en un cole y salir a veces de mi zona de confort con tu ayuda … también me llevo que queda mucho camino por hacer pero bueno, me molaría, aunque no sé hasta qué punto se podría hacer en este cole, pero como hablamos, me gustaría hacer talleres como estos con familias , porque todas las ideas que tienen los chavales vienen de fuera…me gustaría que hubiera más espacios de aprendizaje… Me ha parecido una experiencia brillante y estupenda, la clase ha mejorado muchísimo desde Septiembre, yo creo que hemos hecho muy buen trabajo. ''*	*'' (Hablando de la docente) X ha cambiado mucho desde que empezasteis vosotras el tema de coeducación hasta ahora porque X de lo que hablé con ella al principio que le comenté la posibilidad de colaborar contigo, su discurso ha cambiado para bien, en el sentido de que tenía un discurso más superficial en el tema de coeducación, más limitado y ahora es diferente. Antes decía ''no hay mujeres en Historia o tal '' pero sin embargo al trabajar tú con ella sí que lo ha visto, que hay, que hay que visibilizarlas y que sí que hay…además, el discurso que tenía era más ligado a tema de pareja y ahora tiene un concepto y una visión mucho más amplia y se nota mucho cambio, y mola un montón, la verdad. ''*

Estabilidad del cambio (programa y asignatura)	***Respecto al programa**: ''Sí, yo quiero hacerlo todos los años hasta que se acabe esto ya… ''* ***Respecto a su asignatura:** ¡¡¡Sí sí!!! Lo voy a seguir haciendo porque es súper chulo, y quiero seguir haciendo estas actividades.* Ajá, ¿entonces te planteas sistematizarlo? *''Lo voy a hacer, y he pensado hacer esto con cada unidad, buscar información y plantear actividades con cada unidad mensualmente en lugar de hacer un único proyecto introducir actividades todos los meses porque creo que es necesario. ''* ***Respecto a posibilidad de trabajar con otros docentes** : ''A ver, les puedo ofrecer apoyo, ayuda, aclarar ideas porque ahora yo conozco mucho más y tengo claros conceptos , conozco cosas que antes no sabía … seguro que hay más cosas que puedo ofrecer, y por supuesto también puedo ayudar a diseñar lo que haga falta … ''*	*''Sí sí, lo voy a introducir en el PAT, lo que pasa que tengo que ir ajustando el PAT con el número de sesiones que hay que introducir, porque yo creo que las primeras sesiones se pueden trabajar también en 1º de ESO , al menos las tres primeras, así que lo voy a introducir, y también ayudar a los docentes porque como tú me has dado indicaciones , y hemos estado reflexionando durante estos meses… pues me encargo de introducirlo y de ayudar en lo que necesiten, junto con X (docente).''*
Valoración del proceso de asesoramiento	*'' ¡Un doce o un quince! ¡Quédate conmigo! (se ríe…) Me ha encantado la verdad, me he sentido muy bien, apoyada, cómoda y ha sido fácil trabajar contigo, ha sido una experiencia muy positiva, he aprendido mucho. ''*	---

Anexo 8. PowerPoint proporcionado para la visibilización de las mujeres