



Universidad  
de Alcalá

# **Plan de Actuación de un Departamento de Orientación: La Igualdad de Género desde el Aprendizaje Basado en Proyectos**

**Máster Universitario en Formación del Profesorado de  
ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza  
de Idiomas. Especialidad en Orientación Educativa**

**Presentado por:**

**D<sup>a</sup> DIANA FERNÁNDEZ OLIVA**

**Dirigido por:**

**Dra. D<sup>a</sup> Elena María Lorenzo-Llamas**

**Alcalá de Henares, a 12 de septiembre de 2019**

## Índice

Introducción.....	2
Fundamentación Teórica y Normativa.....	4
Marco Teórico.....	4
El Aprendizaje Basado en Proyectos.....	4
Igualdad de género.....	10
Marco Normativo.....	14
Análisis del contexto.....	15
Departamento de Orientación.....	17
Plan de actuación: La Igualdad de Género desde el Aprendizaje Basado en Proyectos.....	18
Objetivos.....	18
Objetivos generales.....	18
Objetivos específicos.....	19
Contenidos.....	19
Fase I. Definición de competencias y Fase II. Contextualización y diagnóstico.....	19
Fase III. Encuadre.....	20
Fase IV. Formación de equipos de trabajo.....	21
Fase V. Construcción del problema específico.....	23
Fases VI. Planeación estratégica y Fase VII. Ejecución.....	23
Fase VIII. Valoración.....	28
Temporalización.....	28
Recursos.....	31
Evaluación.....	32
Conclusión.....	37
Referencias.....	40
Anexos.....	44
Anexo I.....	44
Anexo II.....	46

## Introducción

En el siguiente trabajo se plantea un plan de actuación de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje (PAPEA) y de apoyo a la acción tutorial (PAT) propuesto por parte del Departamento de Orientación de un instituto de Educación Secundaria. Dicho plan de actuación se basa en el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), una metodología participativa que busca fomentar la motivación y la proactividad en el alumnado. Ésta es aplicada a contenidos acerca de igualdad de género durante el horario dedicado a la tutoría de un grupo de 3º de ESO.

Esta propuesta se inspira en el proyecto aplicado en la actualidad en el IES Rafael Alberti de Coslada, explicado con mayor detalle más adelante. Se ha optado por detallar las actuaciones llevadas a cabo en un único nivel educativo y centradas en una única temática o contenido, la igualdad de género. Esta limitación se debe principalmente al volumen de trabajo que supondría definir las actividades e intervenciones en cada nivel educativo de un instituto, y la dificultad que conllevaría desarrollar distintos planes que traten adecuadamente y en profundidad los temas que se contemplan en el planteamiento original (expuesto en el apartado de Contexto). Dicho volumen de trabajo no se corresponde con el del estudio que aquí se plantea, tanto por razones de tiempo como de extensión y de complejidad. Por ello, se ha limitado el alcance de este trabajo a un único contenido, metodología, curso escolar y nivel educativo.

Entre las funciones del orientador se encuentra el asesoramiento al profesorado en distintas materias y áreas, entre ellas la acción tutorial que deben ejercer como posibles tutores de su alumnado; y el proceso de enseñanza-aprendizaje, aportando posibles mejoras e innovaciones en búsqueda del beneficio del estudiantado y del profesorado. El impulsar la motivación en el alumnado es un aspecto que lleva generando preocupación a los profesionales de la educación desde hace ya largo tiempo. Ésta, así como otras variables cognoscitivas-motivacionales como el autoconcepto, han demostrado ser de gran relevancia en importantes factores del ámbito educativo como el rendimiento académico y otros factores de ajuste escolar, así como una influencia positiva sobre su futura capacidad de ajuste en su vida personal y profesional (Veiga et al., 2015). De aquí, por tanto, nace la relevancia de que el equipo de orientación, como figura de asesoramiento, promueva el desarrollo y aplicación de metodologías, técnicas

y actividades que fomenten la motivación en el alumnado por su bien psicológico, personal y académico, tal y como se plasma en este proyecto. Por ello este plan de actuación forma parte tanto del apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje (PAPEA) como del plan de acción tutorial (PAT). La justificación de la participación en el PAPEA se debe al aumento de motivación en el alumnado que el plan plantea, y que es asociado a un mejor rendimiento académico; y a la promoción de una actitud activa y directa en el alumnado, que fomenta el aprendizaje significativo de los contenidos y competencias (Cálciz, 2011). Su participación en el PAT, por otro lado, se debe al desarrollo del plan en el horario de tutoría, además de su función orientativa para el tutor en la enseñanza de competencias y habilidades necesarias para la adecuada inclusión del alumnado en la sociedad actual.

La temática de la construcción social del género y sus implicaciones, así como las diferencias y desigualdades que de éste se originan, es una cuestión de gran relevancia en la actualidad que implica un análisis, crítica y deconstrucción en prácticamente todas las esferas sociales. Así pues, su estudio y entendimiento en los centros educativos es algo necesario y que debe formar parte del currículo, tal y como se indica en el Decreto 18/2018, de 20 de marzo, que promulga 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, y la Ley 3/2016, de 22 de julio, de Protección Integral contra la LGTBifobia y la Discriminación por Razón de Orientación e Identidad Sexual en la Comunidad de Madrid. Es fundamentalmente debido a la gran relevancia actual de este tema, así como por el gran peso que se le puso al mismo en el instituto de referencia –explicado con más detalle en el apartado de Contexto–, que se ha seleccionado la temática de igualdad de género como contenido principal de este proyecto.

## Fundamentación Teórica y Normativa

### Marco Teórico

#### El Aprendizaje Basado en Proyectos.

##### *¿Qué es el ABP?*

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es un enfoque del proceso enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en las aulas que tiene el objetivo de involucrar a los estudiantes en la investigación y la resolución de problemas realistas y auténticos (Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial, y Palincsar, 1991). Éste fue descrito inicialmente por Kilpatrick (1921) como un enfoque instruccional en educación, que es elaborado más adelante por otros autores, como los ya mencionados Blumenfeld et al. (1991) (citado en Savery, 2015). En este enfoque se integran aspectos fundamentales de la formación del estudiantado, como son “la observación de fenómenos naturales y/o sociales, análisis de documentos, consulta bibliográfica, interpretación de situaciones, construcción de instrumentos de conocimiento, desarrollo de la creatividad, afianzamiento de las competencias comunicativas y trabajo en equipo” (Tobón, 2006).

Por tanto, son muchas las habilidades que los alumnos ponen en práctica a la hora de resolver las problemáticas o preguntas que les plantea el ABP, entre ellas: hacerse preguntas, debatir ideas, predecir, diseñar planes y experimentos, compilar y analizar datos y sacar conclusiones en base a éstos y, posteriormente, comunicar sus ideas y descubrimientos a los compañeros. Además, toda esta indagación podría llevarlos a hacerse nuevas preguntas que inspiren nuevos proyectos (Blumenfeld et al., 1991).

Por tanto, el proyecto es una de las piezas fundamentales de este enfoque. Los proyectos, según Blumenfeld et al. (1991) son “unidades didácticas que se caracterizan por focalizarse en una problemática concreta, por ser relativamente a largo plazo y por integrar conceptos de distintas disciplinas o campos de estudio”. Estas unidades didácticas pueden concretarse en actividades de distinta naturaleza, dependiendo de las inquietudes e intereses de los estudiantes y del contenido que les caracterice. Podría tratarse de una pregunta, un deseo de saber más sobre algo, la aplicación de un método que solo se ha aprendido teóricamente, el intento de solucionar algún problema cercano... Así, Tobón (2006) distingue cuatro tipos fundamentales de proyecto: los *proyectos científicos*, en los que se construye el conocimiento en base a teorías que ya

existen. En este caso la unidad didáctica se caracterizará por ser una hipótesis que se intenta refutar o contrastar, además de generalizar y sistematizar conocimientos, y construir marcos conceptuales. Los *proyectos tecnológicos* consisten en cubrir una necesidad concreta mediante la aplicación de conocimientos ya existentes en el alumnado acerca de la tecnología. En los *proyectos comunitarios* se señalan y analizan problemas de la comunidad a la que se pertenece, y se valoran, generan y aplican posibles soluciones. Por último, en los *proyectos empresariales* los alumnos crean, promocionan y gestionan pequeñas empresas aplicando competencias propias del mundo empresarial

Un proyecto debe componerse, por tanto, de los siguientes elementos (Blumenfeld et al., 1991): La unidad didáctica en cuestión, que es precisada en una pregunta o problema que sirve para comenzar las actividades; y un producto final que responde a la pregunta inicial, que es creado con plena libertad del estudiantado en base a su conocimiento adquirido y preexistente. Estas invenciones representan la capacidad de resolución de problemas del alumnado, así como estados emergentes de nuevo conocimiento, fruto de esta metodología.

Tobón (2006) señala, por otro lado, como componentes del proyecto: el establecimiento de un comienzo –la unidad didáctica– y un final –el producto final–, además de un conjunto de actividades enlazadas entre sí para consecución de dicho producto, y la existencia de una orientación del programa.

Es también esencial a la hora de llevar a cabo un ABP que se tengan en cuenta en todo momento los intereses del alumnado y que se anime a su implicación, con el fin de mantener la motivación alta. Los contenidos tratados deben ser parte integral del currículo, y se debe atender a la diversidad presente en el aula para hacer el aprendizaje accesible a todas las partes. El ABP trata instaurar una perspectiva democrática de la educación en la que se supera la visión rutinaria y monótona del aula tradicional y el aprendizaje directo (Sáez, 2012). Otras claves del mismo autor para la realización exitosa de los proyectos son: el trabajo en equipo del profesorado a la hora de llevar a cabo la integración curricular de los contenidos; el uso de las TICs para el la realización de actividades que aumenten la motivación; el fomento de la socialización y la búsqueda de métodos de evaluación alternativos. Además, se señala como positivo el fomento del trabajo en grupos cooperativos. Éste es una de las estrategias educativas más investigadas y efectivas hasta el momento, y mejora la interacción entre estudiantes y la calidad del feedback recibido, así como aporta ganancias de tiempo.

Tal y como indican Blumenfeld et al. (1991) el ABP emplaza al alumnado en ambientes realistas y les anima a plantearse problemáticas contextualizadas, acercándoles las realidades a la realidad del aula, que es la realidad que viven en ese momento. Esto lleva a una adquisición más comprensiva de principios y conceptos clave para su educación.

### ***Ventajas e inconvenientes del ABP.***

Existen evidencias de que la “enseñanza directa” más tradicional que tanto se da en las aulas presenta inconvenientes a la hora de ser utilizada como método fundamental de enseñanza, sobre todo a la hora de desarrollar competencias (Saéz, 2012). Algunos de dichos inconvenientes son: su poca efectividad cuando los objetivos y materiales de trabajo son abiertos, además de ser dependiente de las características de los estudiantes. Es un método que puede generar pasividad en el alumnado; y no es el más adecuado para el alumnado con altas capacidades, por lo que no debería ser utilizado en la búsqueda de la excelencia académica. Finalmente puede declinar en un estilo poco efectivo, basado en una intervención única y monótona del profesor que carezca de la participación activa de los alumnos.

Por supuesto, la aplicación de este enfoque también presenta dificultades, tal y como Saéz (2012) implica. El trabajo que este enfoque implica se ve intensificado, especialmente por parte del profesorado, en la puesta en marcha de los proyectos. En ocasiones, los profesionales señalan a una falta de recursos y materiales para llevarlo a cabo. Además, existen algunas variables organizativas hegemónicas, como la distribución de los horarios o la distribución de las materias o áreas de conocimiento, que pueden obstaculizar la ejecución de los proyectos. Se puede generar una sensación de inseguridad o de amenaza a la identidad profesional del profesorado al tener que ceder parte del control –entendido de manera tradicional– al propio alumnado. Incluso existe la posibilidad de que surjan conflictos dentro del claustro a raíz de las innovaciones que suponen los nuevos métodos. Parece complicado, si no imposible, abarcar todos los contenidos del currículo haciendo uso de esta metodología. Tal y como indican Alcober, Ruiz y Valero (2003) el ABP permite profundizar en ciertos conocimientos, que son aquellos que se toman como objetivo a aplicar en el proyecto, mientras que otros han de ser tratados de manera más superficial. Por último, existe una aparente falta de ejemplos y modelos a seguir que sirvan de ejemplo a la hora de comenzar a poner en práctica el ABP. Sin embargo, muchos de estos inconvenientes

pueden ser solventados si se dispone de la información y formación adecuada y si existe un deseo de innovación y mejora por parte especialmente del profesorado involucrado.

### ***Características y fases de un proyecto.***

Las características que debe poseer un proyecto para que tenga éxito a la hora de generar un aprendizaje en el alumnado, así como para mantener su motivación a lo largo del proceso, según Blumenfeld et al. (1991), son:

- *Interés y valor*: el hecho de que los alumnos tengan capacidad de elección en lo que respecta a la tarea, es decir, que puedan elegir en qué trabajar, cómo trabajarlo, qué productos generar... Esto es esencial para generar interés y, por tanto, motivación. El tema a tratar debe de ser de relevancia para ellos y, por último, deben poder producir un producto final que le dé valor al proceso.
- *Competencia percibida y obtenida*: los estudiantes necesitarán poner en práctica una serie de estrategias de aprendizaje, metacognitivas y de resolución de problemas para la elaboración del proyecto; por tanto, deberán disponer del suficiente conocimiento y de las suficientes competencias y habilidades –tanto previas como adquiridas– para hacerle frente de forma exitosa. También debe de tenerse en cuenta la percepción del rol de los errores en el alumnado, siendo ideal para esta metodología el planteamiento del error como un paso natural y necesario en la construcción de significado y en la resolución de problemas.
- *Enfoque en la tarea*: las condiciones en la clase deben ser las adecuadas para que los alumnos sean motivados por la tarea en sí y no por, entre otras cosas, el rendimiento y la evaluación. Por tanto, es el profesor el que debe disminuir el énfasis dado a las notas.

Existen una serie de fases de aplicación por las que debe pasar cada proyecto. Mientras algunos autores, como Sáez (2012) lo limitan a cuatro fases: elección del tema, guion del trabajo, búsqueda de información y concreción de las acciones, y aplicación de las mismas; se exponen a continuación las fases definidas por Tobón (2006), que serán las que se utilizarán como guía para establecer el desarrollo del plan de actuación del presente trabajo:

Cuadro 1

*Fases de un Proyecto según Tobón (2006)*

FASE	EN QUÉ CONSISTE																								
<b>I. Definición de competencias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se identifica la problemática (denominado “nodo problematizador”), así como las competencias, indicadores, metas y contenidos</li> <li>- Se determinan problemas específicos</li> </ul>																								
<b>II. Contextualización y diagnóstico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se estudian los intereses y necesidades de los estudiantes</li> <li>- Se definen metodologías, espacios y recursos</li> </ul>																								
<b>III. Encuadre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se explica a los estudiantes el enfoque del ABP y su trabajo acerca de las competencias</li> <li>- Se realizan dinámicas de grupo para favorecer la comunicación y convivencia</li> </ul>																								
<b>IV. Conformación de equipos de trabajo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se organiza al grupo-clase en grupos de trabajo de forma complementaria</li> <li>- Se reparten roles dentro de dichos grupos (coordinador, secretario, tesorero...).</li> <li>- El profesor se mantiene alerta de posibles problemas en la convivencia y en la repartición de tareas</li> </ul>																								
<b>V. Construcción del problema específico</b>	Se selecciona una problemática o nodo problematizador sobre la que trabajar																								
<b>VI. Planeación estratégica</b>	<p>Se crea un plan para resolver dicha problemática: un proyecto. Dicho proyecto debe tener un carácter abierto para poder adaptarse a la realidad cambiante</p> <table border="1" data-bbox="499 1010 1378 1525"> <thead> <tr> <th colspan="2" data-bbox="499 1010 1378 1041">Componentes de un proyecto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="499 1041 662 1108"><i>Nombre del proyecto</i></td> <td data-bbox="662 1041 1378 1108">Qué se va a realizar, cómo y para qué</td> </tr> <tr> <td data-bbox="499 1108 662 1142"><i>Problema</i></td> <td data-bbox="662 1108 1378 1142">“Nodo problemático” sobre el que versa el proyecto</td> </tr> <tr> <td data-bbox="499 1142 662 1209"><i>Justificación</i></td> <td data-bbox="662 1142 1378 1209">Razones por las que se realiza el proyecto junto con el diagnóstico de los efectos del problema</td> </tr> <tr> <td data-bbox="499 1209 662 1243"><i>Objetivos</i></td> <td data-bbox="662 1209 1378 1243">Pasos necesarios para alcanzar el logro de las metas</td> </tr> <tr> <td data-bbox="499 1243 662 1276"><i>Etapas</i></td> <td data-bbox="662 1243 1378 1276">Partes en las que queda dividido el proyecto</td> </tr> <tr> <td data-bbox="499 1276 662 1310"><i>Actividades</i></td> <td data-bbox="662 1276 1378 1310">Qué medidas concretas se llevarán a cabo, desarrolladas</td> </tr> <tr> <td data-bbox="499 1310 662 1344"><i>Indicadores</i></td> <td data-bbox="662 1310 1378 1344">Parámetros para evaluar los resultados del proyecto</td> </tr> <tr> <td data-bbox="499 1344 662 1411"><i>Metas</i></td> <td data-bbox="662 1344 1378 1411">Aspectos concretos y medibles que se quieren lograr con el proyecto</td> </tr> <tr> <td data-bbox="499 1411 662 1444"><i>Cronograma</i></td> <td data-bbox="662 1411 1378 1444">Temporalización del proyecto</td> </tr> <tr> <td data-bbox="499 1444 662 1478"><i>Recursos</i></td> <td data-bbox="662 1444 1378 1478">Materiales, humanos, ambientales...</td> </tr> <tr> <td data-bbox="499 1478 662 1525"><i>Presupuesto</i></td> <td data-bbox="662 1478 1378 1525">Sujeto al centro educativo</td> </tr> </tbody> </table>	Componentes de un proyecto		<i>Nombre del proyecto</i>	Qué se va a realizar, cómo y para qué	<i>Problema</i>	“Nodo problemático” sobre el que versa el proyecto	<i>Justificación</i>	Razones por las que se realiza el proyecto junto con el diagnóstico de los efectos del problema	<i>Objetivos</i>	Pasos necesarios para alcanzar el logro de las metas	<i>Etapas</i>	Partes en las que queda dividido el proyecto	<i>Actividades</i>	Qué medidas concretas se llevarán a cabo, desarrolladas	<i>Indicadores</i>	Parámetros para evaluar los resultados del proyecto	<i>Metas</i>	Aspectos concretos y medibles que se quieren lograr con el proyecto	<i>Cronograma</i>	Temporalización del proyecto	<i>Recursos</i>	Materiales, humanos, ambientales...	<i>Presupuesto</i>	Sujeto al centro educativo
Componentes de un proyecto																									
<i>Nombre del proyecto</i>	Qué se va a realizar, cómo y para qué																								
<i>Problema</i>	“Nodo problemático” sobre el que versa el proyecto																								
<i>Justificación</i>	Razones por las que se realiza el proyecto junto con el diagnóstico de los efectos del problema																								
<i>Objetivos</i>	Pasos necesarios para alcanzar el logro de las metas																								
<i>Etapas</i>	Partes en las que queda dividido el proyecto																								
<i>Actividades</i>	Qué medidas concretas se llevarán a cabo, desarrolladas																								
<i>Indicadores</i>	Parámetros para evaluar los resultados del proyecto																								
<i>Metas</i>	Aspectos concretos y medibles que se quieren lograr con el proyecto																								
<i>Cronograma</i>	Temporalización del proyecto																								
<i>Recursos</i>	Materiales, humanos, ambientales...																								
<i>Presupuesto</i>	Sujeto al centro educativo																								
<b>VII. Ejecución</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se aplican los planes establecidos con la guía del profesor adjunto y de otros facilitadores</li> <li>- La tarea del profesor es la de asesoramiento y reevaluación del plan de actuación</li> </ul>																								
<b>VIII. Valoración</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Debe ser continua: establece correcciones, determina resultados, da pie a nuevas estrategias y revisiones de aquellas que ya se han aplicado.</li> <li>- Mediante autoevaluación y coevaluación</li> <li>- Estrategias a utilizar: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Por el profesor: observación, rúbricas</li> <li>o Por el alumnado: Portafolio, diario de aprendizaje, exposición de los productos finales</li> </ul> </li> </ul>																								

### ***El papel del profesor en el ABP.***

En todo este proceso, el profesor debe asumir un papel determinado. Perrenoud (2004) (citado en Sáez, 2012) afirma que una de las competencias más importantes del educador en lo que respecta a la enseñanza es el poder organizar y animar adecuadamente situaciones de aprendizaje. Entre las responsabilidades que ocupan al profesor (y, en este caso, también al orientador) en la aplicación del ABP se encuentran la construcción de instrucciones, que fraccionan las actividades integradas en el proyecto en partes más sencillas; el uso del modelado, y el entrenamiento en el uso de nuevas estrategias de pensamiento y resolución de problemas. Además, como ya se ha mencionado, la motivación del alumnado es uno de los factores más importantes de este enfoque. Es necesario lograr que el alumnado se centre en la tarea que tiene en sus manos, que tenga metas de aprendizaje, y no en el hecho de terminarla o en las calificaciones que pueda obtener, superándose así las metas de mero rendimiento. Es en enfoques como el del ABP en los que las necesidades tanto a nivel de motivación como a nivel de aprendizaje y rendimiento pueden ser respondidas a la par.

Por lo tanto, será tarea del profesorado saber mantener y mejorar dicha motivación, en búsqueda de una mayor implicación a nivel personal y cognitivo del alumnado. Dicho objetivo puede alcanzarse mediante medidas tales como proporcionar acceso a información relevante para los alumnos, apoyar el aprendizaje mediante instrucciones, modelos y guías; y evaluar el conocimiento previo y el progreso. De esta forma, se les puede ayudar a identificar posibles problemas que puedan tener, dándoles feedback y valorando los resultados. También se debe gestionar las posibles consecuencias que pueden tener la realización de actividades de alto nivel cognitivo, entre las que se encuentran el aumento de los errores o una mayor necesidad de apoyo. Los estudiantes, al verse sometidos a dichas actividades, tratan de simplificar las demandas que éstas suponen; sin embargo, la propuesta de tareas de baja dificultad no contribuiría más que a una menor comprensión de los contenidos y conceptos, y a una actitud pobre hacia el aprendizaje. De aquí la importancia del papel del profesor a la hora de encontrar un punto medio que satisfaga las necesidades del alumnado (Blumenfeld et al., 1991). En resumen, los profesores tienen la responsabilidad de preparar una serie de condiciones en las que su alumnado pueda construir su propio conocimiento (Sáez, 2012), volcando en ellos la responsabilidad de su propio aprendizaje de forma progresiva.

### **Igualdad de género.**

La igualdad de género es una de las grandes preocupaciones, tanto a nivel social como a nivel educativo, en la actualidad. Esta inquietud forma parte incluso de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas (2015), mediante los cuales se trata de superar la desigualdad sufrida por las mujeres de las distintas naciones. Algunos de los factores que estos Objetivos tienen en cuenta a la hora de abordar dichas desigualdades son la educación, la inserción laboral, el acceso al poder, la igualdad de oportunidades y la pobreza (Caballo, 2015).

Esta temática forma parte del currículo obligatorio de la Educación Secundaria en la Comunidad de Madrid, tal y como indica el Decreto 18/2018, de 20 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica el Decreto 48/2015, de 14 de mayo por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Este decreto busca la promulgación de 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, y la Ley 3/2016, de 22 de julio, de Protección Integral contra la LGTBifobia y la Discriminación por Razón de Orientación e Identidad Sexual en la Comunidad de Madrid; mediante la incorporación de elementos curriculares transversales. La identificación de patrones de género entre el alumnado desde edades tempranas y, especialmente, en la adolescencia, aparece además como objetivo de las políticas nacionales de género que figuran en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (Pérez, Pinto y Catalán, 2016). Los elementos y aspectos establecidos en la legislación previamente mencionada están fuertemente presentes en el planteamiento de este programa. Destacan especialmente aquellos relacionados con la igualdad integral entre mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y la promoción de valores de igualdad y no discriminación, independientemente de las circunstancias personales o sociales de cada individuo. Para tratar estas temáticas se abarcan, entre otros, los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipados que son asumidos por el alumnado, con el objetivo de disminuir la discriminación que fomentan.

La igualdad de género requiere de una serie de condiciones previas para su desarrollo, tales como el establecimiento de una sociedad democrática caracterizada, entre otras cosas, por la separación de religión y Estado; la promulgación de leyes basadas en dicha igualdad y el establecimiento de una educación garantizada a toda la

población, tanto masculina como femenina. Si bien la desigualdad entre los géneros se ha visto disminuida en los últimos años, aunque con diferencias sustanciales en diferentes comunidades y Estados, ésta sigue estando presente y, por tanto, erradicarla continúa siendo un objetivo común. Desde el punto de vista de la educación, que es el enfoque más relevante en este trabajo, se hace necesario entender ésta como una “columna vertebral” que busque, entre otras cosas, el empoderamiento de las mujeres, ya que es ésta la vía a seguir a la hora de lograr la plena y libre participación de la mujer en la sociedad (Pérez, Pinto y Catalán, 2016). También es importante destacar el importante papel de la educación en el desarrollo de culturas igualitarias, formando parte de y fomentando un proceso de aculturación, es decir, del cambio de las creencias y concepciones culturales que se aprenden de manera social (Abellán, 2017).

Una educación adecuada puede suponer para las alumnas un medio de empoderamiento. Empoderar al alumnado significa animarles a tomar el protagonismo, tener representación y voz, y participar de la vida pública y la toma de decisiones que ésta implica. En definitiva, se trata de tener la capacidad de tomar las riendas de la propia vida. Ésta implica una oportunidad para generar una conciencia individual acerca del propio papel en la sociedad (Caballo, 2015). En los centros educativos se facilita la reproducción de roles de género diferenciados, dada la cualidad social de los mismos. Por ello, se hace necesario la promoción de la coeducación como herramienta que se oponga a este aprendizaje social. Un diagnóstico previo de las posibles actitudes sexistas –e incluso de riesgo– manifestadas en los centros, como podrían ser los prejuicios de género, es un paso imprescindible en dicho proceso (Pérez, Pinto y Catalán, 2016). Dicho diagnóstico resultará útil en funciones de prevención, detección y atención a las posibles conductas sexistas que el alumnado esté llevando a cabo. Éste se basará en una exploración de las actitudes que el alumnado tenga acerca de la igualdad de género, materializada en diversas situaciones de su vida diaria (Abellán, 2017). Es este autor quien insiste también en la importancia de poner una especial atención al posible comportamiento agresivo que se expondría en los noviazgos adolescentes debido a la relación existente entre violencia de género y el sexismo. Existen diversos estudios que recogen actitudes generalizadas de las poblaciones de niños y adolescentes acerca de la igualdad de género, algunos de los más relevantes en los últimos años aparecen recogidos en el Cuadro 2.

## Cuadro 2

*Extracto del cuadro presente en Abellán (2017), que recoge una Síntesis de las Aportaciones sobre Actitudes del Alumnado hacia la Igualdad de Género*

<b>Autoría</b>	<b>Año</b>	<b>Finalidad</b>	<b>Conclusiones</b>
<b>Pallarés</b>	2012	Valorar la cultura de género en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria	Se ha de conectar la escuela con la sociedad y tener presente que todo aquello que desde la institución escolar se dice al alumnado es un acto que produce unos efectos sociales
<b>Pelegrín, León, Ortega y Garcés</b>	2012	Intervenir en las clases de educación física para el desarrollo de actitudes de igualdad en una muestra de escolares	La actividad física y deportiva es una herramienta que permite a los profesionales trabajar la igualdad, la convivencia y los valores democráticos en el contexto educativo
<b>Aliri, Garaigordobil y Martínez-Valderrey</b>	2013	Explorar las diferencias en las actitudes sexistas de los adolescentes en función del tipo de colegio (titularidad pública/privada)	Los adolescentes de colegios privados-religiosos tienen puntuaciones más altas en sexismo
<b>Ferragut, Blanca y Ortiz</b>	2013	Analizar si los valores psicológicos pueden actuar como factores de protección ante situaciones sexistas en preadolescentes	El sexismo y las actitudes sexistas son algunos factores precursores que justifican la violencia de pareja. Los valores psicológicos aportan pistas para la prevención de la violencia sexista
<b>García, Rodríguez, Bringas, López, Paíno y Rodríguez</b>	2015	Crear una escala mejorada para la prevención de las actitudes de rol de género, tomando como base la perspectiva de la igualdad entre mujeres y hombres	Los resultados muestran la existencia de actitudes sexistas. Se concluye aludiendo a la necesidad de intervenir desde la prevención para el cambio de dichas actitudes

Uno de los objetivos del trabajo actual es proporcionar al alumnado una oportunidad y una herramienta para identificar y disminuir los efectos del sexismo en su entorno más cercano. El sexismo, según la definición de Abellán (2017), es “un conjunto de creencias compartidas sobre los atributos asociados a mujeres y hombres que provocan una diferenciación por razón de sexo, produciendo situaciones de desigualdad y favoreciendo la discriminación”. La base del sexismo es, por tanto, la

existencia de una serie de creencias o catalogaciones, diferentes para hombres y mujeres, que se construyen en interacción de factores personales y sociales. Estas creencias son asimiladas, apropiadas y reproducidas por cada persona en mayor o menor medida (Pérez, Pinto y Catalán, 2016). Desde el enfoque socio-conexionista “doing gender” de West y Zimmerman (1987) (citado en Pérez, Pinto y Catalán (2016)) el género obtiene un significado cuando interacciona con un contexto socio-cultural, es decir, gracias a la socialización. La escuela es uno de los contextos de socialización más relevantes en la adolescencia, y es esta etapa de la vida en la que la construcción de la identidad, incluida la de género, adquiere una mayor relevancia, debido a los grandes cambios físicos, psíquicos y sociales. La socialización diferencial, definida muchas veces por el ya mencionado sexismo, define en gran parte los patrones relacionales que los jóvenes establecerán con sus iguales. Estos patrones se manifiestan en conductas como una mayor preferencia de tareas de cuidado por parte de las chicas, mientras que los chicos tenderán más a actividades competitivas; o incluso pudiéndose dar prácticas de riesgo como violencia de género y la justificación de la misma.

De aquí la importancia de crear un sistema educativo que se base en un modelo sociocultural igualitario que no promueva esta socialización diferenciada entre mujeres y hombres. Nace el objetivo de crear intervenciones educativas que ayuden en la transformación del “imaginario social” y que, a cambio, generen o al menos den una plataforma a nuevos modelos de referencia para los jóvenes (Pérez, Pinto y Catalán, 2016).

Sin embargo, no debe olvidarse que la educación es una “apuesta a largo plazo” (Caballo, 2015) que, debido a su naturaleza transversal, puede impactar a tanto a nivel particular como a nivel de comunidad. Estos cambios conllevan tiempo, además de recursos adecuados. Según el análisis de Unterhalter y colaboradores (2014) (citado en Caballo, 2015), la formación de nuestros profesionales de la educación es aun insuficiente en lo que concierne a prácticas educativas desde una perspectiva de género explícita. Esto señala a una necesidad de educación, no solo dirigida al alumnado, sino también a los docentes. Los autores señalan a la necesidad de visibilizar la figura de la mujer en la historia, así como su situación en la sociedad actual y su aportación a los distintos sectores.

## **Marco Normativo**

La propuesta presentada forma parte de dos de las tres líneas de actuación o ámbitos de intervención propios de los Departamentos de Orientación en la Educación Secundaria Obligatoria, a las cuales hace referencia la Resolución de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el Plan de actividades de los departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria. Dichos ámbitos serán el de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje y el apoyo al plan de acción tutorial. El apoyo al plan de orientación académica y profesional, si bien es una competencia del Departamento de Orientación, no se cubre en el presente plan de actuación.

El apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso, supone participar del Proyecto Educativo en 3º de Educación Secundaria Obligatoria, en colaboración con el resto de departamentos, para la elaboración y revisión de documentos de centro tales como el PEC y la PGA.

El apoyo al plan de acción tutorial, por otro lado, supone elaborar propuestas que puedan incorporarse a dicho plan. Se siguen las directrices generales establecidas por la Comisión de Coordinación Pedagógica, desarrollándolas y evaluándolas a continuación si éstas son aprobadas. El plan de intervención propuesto en este trabajo se entendería como una proposición de apoyo al plan de acción tutorial debido a sus características:

- Es una actuación coherente en el desarrollo de programaciones y de la práctica docente, ya que sus contenidos y objetivos didácticos, aspectos metodológicos, organizativos y materiales del currículo, así como la incorporación de materias optativas se corresponden con aquellos propios del nivel de 3º de la ESO.
- Es una actuación que lleva a reflexión y profundización acerca de la dinámica del grupo-clase, dada la naturaleza de su metodología y que, por tanto, puede ayudar a guiar el programa de actividades que se realiza en el resto del horario de tutoría.

Además, ésta se lleva a cabo en el horario designado a la tutoría, establecido en la Orden 3011/2011, de 28 de julio, de la Consejería de Educación y Empleo, por la que se regulan determinados aspectos de la tutoría de las enseñanzas de Educación Secundaria en los centros docentes de la Comunidad de Madrid.

Por último, el Departamento de Orientación involucrado en la organización y aplicación de este programa se organiza según la Resolución de 29 de abril de 1996, de

la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los Departamentos de Orientación en Institutos de Educación Secundaria. La organización e involucración del Departamento de Orientación se explica con más detalle en el apartado de “Departamento de Orientación”.

### **Análisis del contexto**

Este plan de actuación está basado en el proyecto de apoyo al plan de acción tutorial (PAT) desarrollado por el Departamento de Orientación del Instituto Rafael Alberti de Coslada.

Este centro se caracteriza por ser un centro con unos 320 alumnos de línea 2, es decir, con dos grupos por cada curso de ESO además de una clase por cada modalidad de bachillerato de las que dispone –Humanidades y Ciencias Sociales, y Ciencias–. La población a la que atiende es de nivel socio-económico medio. Otras características del centro son la gran proporción de alumnado de etnia rumana, especialmente de segunda generación, cuya inclusión en el centro, tanto a nivel académico como social, es prácticamente total.

El proyecto consiste en la creación de estructuras, denominadas *círculos*, compuestos por los alumnos de 1º a 4º de ESO y por el profesorado, así como el Departamento de Orientación, que coordina la actividad de las diversas estructuras. Dichos *círculos* se especializan en diversas temáticas, seleccionadas en base a un estudio de las necesidades del centro y de los intereses de los propios estudiantes, especialmente a partir del segundo año de su aplicación, gracias al feedback del curso anterior:

- Círculo de Salud (en 1º y 2º de ESO)
- Círculo de Periodismo (en 1º y 2º de ESO)
- Círculo de Igualdad de Género (en 1º, 2º, 3º y 4º de ESO)
- Círculo de Convivencia (en 1º, 2º y 3º de ESO)
- Círculo de Medio Ambiente (en 3º y 4º de ESO)
- Círculo de Refugiados (en 4º de ESO)
- Círculo de Sexualidad (en 3º de ESO)
- Círculo de Patios (en 4º de ESO)

La forma en la que funcionan estas estructuras es mediante sesiones periódicas en el horario de tutoría correspondiente a cada curso: los alumnos se reúnen en su

*círculo* correspondiente dos veces al mes, alternándose semanas con horario de tutoría normal dedicado a otros aspectos de la acción tutorial y semanas dedicadas al trabajo en las estructuras. También se turnan las sesiones impartidas por el profesor o profesores que estén a cargo de cada *círculo* y aquellas impartidas por el agente externo que corresponda. Dichos agentes externos, pertenecientes a distintas organizaciones y asociaciones, son contactados y coordinan sus actividades con el Departamento de Orientación, creando una continuidad y cooperación entre lo tratado por éstos y el profesorado. Los distintos círculos, denominados como ya se ha visto por la temática sobre la que versan, son ofertados a comienzos de curso para que el alumnado tenga la oportunidad de apuntarse al círculo que más interés le genere. Así, se logra fomentar el carácter de voluntariedad y de libre elección, lo cual también ayuda a potenciar la motivación.

En estas estructuras se forma a los estudiantes en aspectos relacionados con la temática del *círculo* en el que se han inscrito, utilizándose para ello diversas metodologías participativas de carácter constructivista, tales como actividades de aprendizaje cooperativo, aprendizaje-servicio (ApS), generación de talleres por parte del propio alumnado y aprendizaje basado en proyectos (ABP), el cual será desarrollado en este trabajo.

Sin embargo, el desarrollar las actuaciones específicas de todos estos *círculos* a lo largo de un curso escolar es una labor extensa que requeriría de una gran cantidad de tiempo y un límite de extensión mayor del que caracteriza a este trabajo. Por tanto, se ha optado por la elección de una de dichas estructuras, la relativa a la Igualdad de género, para inspirar el diseño de un plan de actuación aplicándose además algunas mejoras que se han creído positivas para el programa. Éste pertenece al plan de apoyo del plan de acción tutorial, propio del Departamento de Orientación de un centro de Educación Secundaria de las características del que previamente se ha descrito. Se desarrolla, entonces, la programación de un curso escolar en su totalidad, destinada a un único nivel educativo, en este caso el curso de 3º de ESO. Se centra la temática en la Igualdad de género, basándose fundamentalmente en la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), y contando también con la colaboración de un agente externo especializado en el tema. Se busca, de esta forma, establecer un posible plan de actuación efectivo, con fundamentación teórica y con contenidos actualizados, relevantes a la realidad del alumnado y que toque las competencias clave propias de la Educación Secundaria Obligatoria (O. ECD/65/2015), además de cumplir los objetivos

específicos que se exponen más adelante. Se realizará la medición del cumplimiento de dichos objetivos al finalizar su implantación con el fin de asegurar su efectividad y su replicabilidad en otros cursos escolares y centros educativos.

### **Departamento de Orientación**

El Departamento de Orientación del centro participante en esta propuesta se compone, en base al RD 83/1996 de los siguientes profesionales:

- Una orientadora que ejerce el papel de Jefa del Departamento de Orientación
- Un Profesor de Pedagogía Terapéutica y medio –compartido con otro centro–.
- Una Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad que acude al centro entre 2 y 3 veces a la semana
- Los profesores del ámbito sociolingüístico y científico-tecnológico de los cursos de PMAR.

El Departamento de Orientación se ve involucrado en la organización y aplicación del proyecto, sobre todo llevando funciones de apoyo ante la realización de actividades concretas, ideadas por el propio alumnado. Sin embargo, la responsabilidad fundamental de desarrollar el programa recae en la figura del orientador. Las funciones del Departamento de Orientación que justifican su implicación en la elaboración y aplicación de este programa, según el RD 83/1996, son:

- Formular propuestas al equipo directivo y al claustro relativas a la elaboración o modificación del proyecto educativo del instituto y la programación general anual.
- Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por la comisión de coordinación pedagógica y en colaboración con los tutores, las propuestas de organización de la orientación educativa, psicopedagógica, profesional y del plan de acción tutorial, y elevarlas a la comisión de coordinación pedagógica para su discusión y posterior inclusión en los proyectos curriculares de etapa (actualmente, al estar el “proyecto curricular” derogado en la legislación vigente, se han de incluir en las concreciones curriculares y en las programaciones didácticas).
- Contribuir al desarrollo del plan de orientación académica y profesional y del plan de acción tutorial y elevar al consejo escolar una memoria sobre su funcionamiento al final del curso

- Formular propuestas a la comisión de coordinación pedagógica sobre los aspectos psicopedagógicos del proyecto curricular.
- Promover la investigación educativa y proponer actividades de perfeccionamiento de sus miembros.
- Organizar y realizar actividades complementarias en colaboración con el departamento correspondiente.

### **Plan de actuación: La Igualdad de Género desde el Aprendizaje Basado en Proyectos**

#### **Objetivos**

##### **Objetivos generales.**

- Fomentar una mayor motivación en el alumnado, así como una mayor orientación hacia el aprendizaje y hacia la tarea.
- Aumentar el conocimiento en materia de género y crear conciencia acerca de las diferencias y desigualdades experimentadas entre hombres y mujeres, no solo de los alumnos que participan del plan de actuación, sino de la población total del centro educativo.
- Mejorar la igualdad de género entre el alumnado.
- Aumentar la proactividad en el alumnado mediante la ideación y elaboración de proyectos.
- Favorecer la colaboración del profesorado en actividades que involucren a todo el centro relacionadas con la temática en cuestión, así como la colaboración con agentes provenientes de organizaciones externas al centro educativo.
- Promover la relación escuela-sociedad –y escuela-barrio en concreto– a través de la incorporación y colaboración con agentes externos en el centro.
- Desarrollo de las competencias claves –en este caso, especialmente la social y cívica, el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, la conciencia y expresiones culturales, y el aprender a aprender –.

**Objetivos específicos.**

- Desarrollar un Plan de Convivencia de Igualdad de Género en el centro.
- Prevenir actitudes de desigualdad y/o violencia de género entre los estudiantes.
- Sensibilizar ante la existencia de micromachismos en la sociedad y en los contextos cercanos a los propios estudiantes y promover una actitud de cambio ante los mismos.
- Realizar actividades para celebrar la efeméride del Día de la Mujer.
- Transmitir al resto de compañeros lo aprendido durante el curso mediante diversas formas de difusión: actividades, cartelería, exposiciones...

**Contenidos****Fase I. Definición de competencias y Fase II. Contextualización y diagnóstico**

A la hora de establecer una temporalización para este plan de actuación, debe tenerse en cuenta la explicación del contexto previamente aportada. Los profesionales de la educación involucrados en esta propuesta (el equipo docente, el departamento de orientación y el equipo directivo fundamentalmente) determinan las problemáticas generales que serán trabajadas en el curso escolar presente. Esta elección se realizará en base al currículo y las competencias asignadas a cada nivel educativo, y a los intereses y necesidades de su alumnado. En esta fase también se determinan los indicadores y las metas que se utilizarán para guiar y evaluar las actuaciones. En el caso de que esta propuesta se lleve a cabo por primera vez en el centro, se deberá realizar un estudio previo de cuáles son dichos intereses y necesidades. Esto se hará mediante la aplicación de cuestionarios, y utilizando a los tutores como mediadores entre el departamento de orientación, que organiza el proyecto, y las distintas clases que participarán del mismo. Sin embargo, si este plan ya se ha aplicado previamente, dicho estudio comenzará en base al feedback que se disponga de previas aplicaciones, el cual contempla (como se verá más adelante en la evaluación) qué mejoras podrían incluirse y qué otras temáticas podrían tratarse. El estudio previo se realizará antes de la aplicación del proyecto, por lo que se llevará a cabo durante el mes de septiembre. Una vez elegidos los contenidos que definen el nodo problematizador, se definirán las metodologías, espacios y recursos con los que se les hará frente.

En el caso de este proyecto en particular, la elección de la temática dio como resultado la igualdad de género, y la o las metodologías surgen en esta ocasión del enfoque del ABP. Estas decisiones se realizaron según las necesidades e intereses del alumnado del instituto de referencia mencionado en el contexto del trabajo presente. Dichas opiniones se recogieron mediante la realización de dos tipos de sondeos. El más formal se basa en un cuestionario que recogía el feedback del estudiantado en lo que respecta a proyectos similares realizados el curso anterior. El sondeo más informal consiste en las opiniones recogidas a lo largo del curso en lo que respecta a los posibles contenidos propios de la acción tutorial que les resultaban atractivos al alumnado. El enfoque de ABP fue seleccionado en base a las sugerencias recogidas de los profesores del centro, que señalaban una baja motivación del alumnado, la cual podría verse potenciada mediante el uso de esta metodología. Conjuntamente con este plan de actuación se ofertarían otros planes que tratasen sobre otras temáticas y contenidos, que planteasen otras problemáticas y que pudiesen estar enfocadas desde otras metodologías. Sin embargo, este trabajo se centra como ya se ha mencionado en el proyecto sobre igualdad de género desde el ABP.

### **Fase III. Encuadre**

La fase III de la aplicación del proyecto se corresponde con la *sesión 1* (9/10), la cual es impartida por el profesor asignado. En esta sesión se llevan a cabo las siguientes actividades:

- Explicar a los alumnos el enfoque del aprendizaje basado en proyectos, que se aplicará a lo largo del curso escolar en lo que concierne a este programa.
- Explicar las competencias que se trabajarán a través de dicha metodología, haciéndose así una breve introducción acerca de la temática de la igualdad de género, la cuál será continuada por el agente externo en la siguiente sesión.
- Aplicar el cuestionario de evaluación –explicado con más detalle en el apartado de *Evaluación*– para poder concluir el programa con una medida pre-post que ayude en la medición del éxito del programa.

#### **Fase IV. Formación de equipos de trabajo**

El equipo de trabajo en este caso estará compuesto por los alumnos pertenecientes a cada curso. En este caso, se trata del curso de 3º de ESO. Para cada actividad particular, se realizarán los grupos y se asignarán los papeles que se consideren necesarios.

##### **Sesión 2 (23/10): con agente externo**

Se dedica a la mejora de la dinámica grupal mediante “juegos” o actividades de presentación que también introducen al agente externo al resto de la clase y ayuda a la familiarización. Las actividades realizadas son las siguientes:

- La madeja de lana: la clase se coloca en un círculo y el agente externo comienza la actividad, diciendo su nombre, un interés o pasatiempo que tiene y la razón por la que quiere participar de este programa. A continuación, lanza la madeja a un estudiante, que responderá a las mismas preguntas y que, a su vez, lanzará la madeja a otro compañero. De esta forma, se crea una “telaraña” que une a todos los compañeros con una causa común.
- La palabra clave: el agente externo prepara cinco tarjetas, cada una con una palabra relacionada con la temática del programa (por ejemplo: feminismo, igualdad, machismo, género, empoderamiento). Se hacen cinco grupos con los alumnos disponibles, y se da una tarjeta a cada grupo. El grupo debe construir una definición para la palabra que les ha sido asignada, en base a sus conocimientos previos y a sus opiniones y experiencias. Para terminar, el grupo construirá un lema en base a la palabra asignada y compartirá lo trabajado con la clase.
- El escultor: se forman dos grupos con todos los alumnos. Primero, uno de los grupos observará. En el otro grupo, la mitad de los alumnos se encargarán de ser los “escultores” y la otra mitad serán las “esculturas”. Por parejas, los escultores moverán el cuerpo de sus compañeros, las esculturas, para representar las palabras que el agente externo va exponiendo. Estas palabras podrían referenciar cualquier cosa, véase por ejemplo amistad, escuela, responsabilidad... Una vez representada la palabra, el otro grupo comenta qué le inspiran las representaciones y de qué otra manera podría haberse representado el mismo concepto. Una vez terminado esto, se intercambian los puestos. De esta forma, el

agente externo reflexiona con los alumnos acerca de cómo una misma situación puede inspirar distintas opiniones, y de la validez de todos los puntos de vista.

### **Sesión 3** (6/11): con agente externo

Se realiza una introducción teórica al género, la construcción social del mismo y al feminismo. Esta introducción es necesaria para que el alumnado se haga una idea más sólida y contextualizada de la temática central del programa. De esta forma, las acciones propuestas por los estudiantes serán de mayor relevancia para la problemática particular.

Para ello, el profesor realiza una exposición acerca de: la diferencia entre sexo y género, la socialización del género desde la infancia, la existencia de estereotipos y roles de género, los conceptos de “machismo” y “feminismo”, la deconstrucción del género y los micromachismos. En esta exposición, el profesor proporciona posibles definiciones que sean desconocidas para el alumnado o que puedan generar confusiones. Para finalizar, se realiza un visionado de alguno de los siguientes vídeos para poder, a continuación, generar un debate entre los alumnos acerca de los temas tratados, en base a los vídeos y a la experiencia personal de los alumnos:

- BBC (16 de octubre de 2017). Muñecas para niñas y robots para niños. Un experimento de la BBC sobre los estereotipos de género. Versión con subtítulos en español.
- Always Latinoamérica (2 de julio de 2014). ¿Qué significa hacer algo #ComoNiña? | Always.
- Compromiso Masculino (11 de marzo de 2017). 33 cosas que los hombres escuchan a lo largo de su vida en España.

### **Sesión 4** (20/11): con profesor

En base a lo tratado en la sesión anterior, se definirá cuál será la problemática que se abordará a lo largo del curso. Esta definición del “nodo problematizador” será llevada a cabo por el alumnado de la clase, en colaboración y con el asesoramiento del profesor. En este caso particular, el objetivo fijado es disminuir la desigualdad de género en el entorno cercano, sobre todo en las aulas del instituto. De manera más concreta, el alumnado decidió fomentar una mejor formación acerca de la igualdad de género entre sus compañeros, por lo que sus acciones se definirían principalmente como formativas. Para llevar a cabo esta elección, se realiza una lluvia de ideas, las cuales

serán recogidas por uno de los alumnos que cumplirá la función de “secretario”. Una vez expuestas varias ideas de cuál podría ser la problemática a abarcar, se realiza un pequeño debate en el que se tengan en cuenta los recursos, limitaciones y formación actual de los compañeros. Finalmente, tras haber terminado de definir el objetivo a tratar, los alumnos pueden empezar a proponer acciones específicas para poder obtener la solución a la problemática o el producto final fruto del plan de actuación.

### **Fase V. Construcción del problema específico**

**Sesión 5** (4/12): con profesor

En esta sesión se termina de abarcar la **Fase V. Construcción del problema específico** y comienza la **Fase VI. Planeación estratégica**. Se deciden las actuaciones específicas que se llevarán a cabo para abarcar esta problemática, es decir, los productos del ABP:

- Campaña de visibilización acerca de los micromachismos.
- Gymkhana en el Día de la Mujer.
- Establecimiento de una Normativa o código de conducta que promueva la Igualdad de género en el centro, que entre en funcionamiento en los próximos cursos escolares.

### **Fases VI. Planeación estratégica y Fase VII. Ejecución**

Las **fases VI (planeación estratégica) y VII (ejecución)** se llevan a cabo en las siguientes sesiones:

**Sesión 6** (18/12): con agente externo

Se realiza una sesión acerca de los micromachismos y el impacto que tiene en las personas adolescentes. Esta introducción al tema de los micromachismos les proporciona a los alumnos una base sobre la que crear la campaña de concienciación que desarrollarán en las próximas sesiones. En esta introducción, el agente externo explica el concepto de micromachismo y la importancia y relevancia de los mismos en el día a día y en la construcción de la identidad de las personas. También anima a reflexionar al alumnado acerca de posibles micromachismos a los que se vean expuestos en su día a día, ya sean dirigidos hacia ellos o a otras personas. Para ello, se utiliza el vídeo del artículo 100 comentarios machistas que las mujeres escuchan desde niñas en

un corto de 5 minutos, que expone un texto original de Ro de la Torre. En este vídeo se dramatizan una serie de roles de género, comenzando con micromachismos expresados en forma de comentarios que las mujeres suelen oír a lo largo de su vida, que aumentan en su seriedad y agresividad hasta alcanzar situaciones de violencia de género. Mediante este vídeo, el agente externo trata de mostrar el micromachismo no como un hecho aislado, sino como una parte más de un sistema más grande.

### **Sesión 7 (8/1): con profesor**

Se comienza la elaboración de la campaña de visibilización acerca de los micromachismos. En forma de debate y lluvia de ideas, se proponen frases que manifiesten micromachismos cercanos al alumnado. Pueden ser basadas en situaciones que ellos mismos hayan experimentado o de los que hayan sido testigos o participantes. Una vez elegidas las frases más representativas y llamativas, estas serán plasmadas en cartulinas. Estas mismas se expondrán por todo el instituto, especialmente en las zonas comunes transitadas, por los estudiantes. Para ello, se asigna a un pequeño grupo de estudiantes la labor de colgar los carteles en lugares visibles del instituto. Las frases se mantendrán expuestas durante dos semanas. Durante este tiempo, los alumnos deben estar atentos a las reacciones de sus compañeros al ver los carteles. Algunos ejemplos serían los siguientes:

- Discoteca. Hombres: 10€ Mujeres: Gratis
- ¿Cuál es el astro más cercano a la mujer? El astropajo
- Hoy no le hables, es que tiene la regla
- Los hombres no lloran
- Mujer tenías que ser
- Eso no es de señoritas
- Detrás de un gran hombre siempre hay una gran mujer

### **Sesión 8 (22/1): con agente externo**

Se comentan los resultados de la campaña comenzada la semana pasada. Los alumnos comparten las reacciones de sus compañeros de los que hayan sido testigos: reacciones de rechazo como comentarios de indignación o incredulidad, o incluso la sustracción o destrucción de los carteles; compañeros que se ríen o comentan la campaña como algo gracioso; o reacciones de conformidad con los mensajes de los

carteles. Los alumnos pueden hacerse de esta forma una idea de cuál es el grado general de concienciación de sus compañeros respecto a la igualdad de género. Como tarea para la próxima sesión, se propone a los estudiantes que pregunten personalmente a sus compañeros por la impresión que tienen de la campaña.

**Sesión 9 (5/2):** con profesor

Una vez recogida la primera tanda de carteles, que exponían mensajes que representaban micromachismos, se hace una evaluación final de cuál ha sido el efecto de los mismos. Visto el resultado, se propone y realiza una segunda tanda de carteles, los cuáles presentarán una visión más positiva e igualitaria de los primeros. Por ejemplo, ante el cartel de “los hombres no lloran”, se escribiría otro con el mensaje “hombre o mujer, no dudes en expresar tus sentimientos”. Una vez diseñados los carteles, se colgarán por el instituto en sustitución de los anteriores.

Se divide después a la clase en grupos. Estos grupos estarán encargados de impartir a sus compañeros que no formen parte del programa de igualdad de género una pequeña charla informativa. En dicha charla, se explicará la campaña celebrada, y se les dará una pequeña exposición acerca de los micromachismos, qué son y su impacto en la sociedad y, especialmente, en la adolescencia. Estos grupos realizarán sus intervenciones en el resto de clases en el horario proporcionado por el orientador, que se coordinará con el resto de profesores para asegurar que no haya ninguna problemática al respecto.

**Sesión 10 (19/2):** con agente externo

En vistas a la preparación de una gymkhana para la efeméride del Día de la Mujer en la próxima sesión, el agente externo realiza una sesión que dé visibilidad a la necesidad de concienciación acerca de días como el 8 de marzo (Día de la Mujer) y el 25 de noviembre (Día contra la Violencia de Género). Para ello, se realiza una lectura acerca de la historia de las hermanas Mirabal, extraído de una entrada del blog El Clóset LGBT (Aguirre, 2017), sobre la que se realiza un comentario colectivo tras su lectura. Mediante ésta, se abre una tarea de investigación consistente en indagar acerca de mujeres relevantes en la historia, información que será útil para la elaboración de la gymkhana en la próxima sesión.

**Sesión 11 (5/3):** con profesor.

Los alumnos diseñan, con ayuda del profesor que los acompaña, y en base a lo que han aprendido en las sesiones previas, una gymkhana compuesta por cuatro pruebas que testen el conocimiento de sus compañeros acerca de temáticas relevantes en el Día de la Mujer (8 de marzo). El horario de realización de esta gymkhana es establecido por el Departamento de Orientación, que cuadrará los horarios de los distintos cursos participantes (de 1º a 4º de ESO). A lo largo de estas pruebas, se enfrentarán dos equipos, constituidos por alumnos de un mismo nivel educativo. La gymkhana se realizará en un periodo de tiempo de una hora, y los encargados de llevar y responsabilizarse de cada prueba serán los alumnos pertenecientes a la estructura de Igualdad de género. Éstos se irán turnando para ausentarse de clase por horas –con previa coordinación con los profesores que impartan docencia en ese horario– para organizar la gymkhana, de tal forma que ningún alumno falte más de una hora a clase, y siempre con el consentimiento del profesor que corresponda. El resto de cursos (1º, 2º y 4º) irán participando de la gymkhana por turnos, siendo divididos en cuatro grupos cada uno (primera mitad del grupo A, segunda mitad del grupo A, primera mitad del grupo B y segunda mitad del grupo B).

Las pruebas serán diseñadas para que duren en torno a 10 minutos, de tal forma que queden al menos 10 minutos al final para hacer un pequeño coloquio entre los participantes y obtener opiniones sobre qué les ha parecido la actividad, qué han aprendido que no supiesen y cuál es su opinión acerca de la celebración del Día de la Mujer.

Una propuesta para dicha gymkhana se expone en el Anexo I. Sin embargo, se da por supuesto que las ideas deben resultar del grupo de alumnos particular que realice la actividad. De nuevo, este ejercicio constituiría solo un ejemplo de un posible resultado del trabajo en ABP.

### **Actividad (7/3):** celebración del Día de la Mujer

Se realiza la gymkhana preparada en la sesión 11.

### **Sesión 12 (19/3):** con agente externo

Se lleva a cabo una evaluación de la gymkhana. Se puede comentar que pruebas parecían más o menos difíciles para aquellos compañeros no pertenecientes al programa de Igualdad de Género. De esta forma, se obtienen conclusiones acerca de qué temáticas

son más o menos conocedores los estudiantes. Así, pueden proponerse entre los alumnos posibles temas a tratar el curso siguiente acerca de Igualdad de Género en las aulas: por ejemplo, hablar de más mujeres relevantes para la historia en diversas asignaturas, y no solo en la asignatura de Historia; o incluir más vocabulario relacionado con la Igualdad de Género en las conversaciones con el alumnado. También el alumnado se evalúa a sí mismo en la realización de la gymkhana, comentándose de manera común qué dificultades han podido encontrar a la hora de organizar una actividad para toda la escuela y qué cosas podrían mejorarse.

**Sesión 13 (2/4):** con profesor

Se comienza a diseñar el último producto de este programa, una propuesta de normativa que promueva la Igualdad de género en el instituto en los próximos cursos escolares. Para ello, los alumnos realizar una investigación acerca de la normativa vigente acerca de igualdad de género en el ámbito educativo, es decir, el Artículo 24. Integración del principio de igualdad en la política de educación, de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. En base a lo investigado, el grupo realiza un prototipo de normativa, que incluye normas de convivencia entre estudiantes y también personal del centro que preserve la búsqueda de una igualdad entre hombres y mujeres.

**Sesión 14 (20/4):** con agente externo

El agente externo realiza una corrección, junto con los alumnos, de la propuesta creada en la sesión anterior para un código de conducta en el centro. También realiza una breve exposición acerca de la normativa y legislación vigente que promueve la igualdad de género en todos los ámbitos, más allá del educativo.

**Sesión 15 (7/5):** con profesor

Una vez terminada la propuesta, se prepara una breve explicación acerca de la misma. Un pequeño grupo de alumnos, seleccionados como representantes por el resto de los compañeros, llevará dicha propuesta al Equipo Directivo (en una cita previamente concertada por el Equipo de Orientación) con el fin de verla validada para su entrada en vigor en el siguiente curso. Dicho grupo comunicará más adelante los resultados a sus compañeros, sobre todo en el caso de ser necesario realizar alguna corrección para su aprobación.

### Fase VIII. Valoración

#### *Sesión 16* (21/5): con agente externo

El agente externo realiza su propia valoración, feedback y evaluación del programa (pudiendo ser posible que exista una evaluación prediseñada por la organización de la que provenga).

#### *Sesión 17* (4/6): con profesor.

En caso de que la propuesta presentada al Equipo Directivo haya sido aprobada, se valorará la posibilidad de hacer una presentación del nuevo código de conducta al resto de los compañeros del instituto en el comienzo del siguiente curso escolar. Finalmente, se realiza una evaluación del Plan de actuación, primero de forma común. Los alumnos comparten sus impresiones acerca tanto de la temática como de la metodología seguida. Pueden comentarse los beneficios y también las dificultades y los retos de trabajar siguiendo una metodología basada en proyectos, así como del interés que les ha suscitado la temática. Especialmente, se fomenta que los estudiantes comenten mejoras u otras posibles propuestas para el siguiente curso. El profesor da también un feedback final a los alumnos acerca de cuál ha sido su trayectoria y mejora a lo largo del curso, cuáles ha observado que han sido sus mayores dificultades y qué puntos fuertes han utilizado de manera eficaz. Es importante que dicho feedback resulte positivo, planteándose como ya se ha dicho con anterioridad los errores como un paso necesario en una construcción significativa de significado sobre lo tratado (Blumenfeld et al., 1991). Finalmente, se termina cumplimentando la evaluación escrita que se desarrolla en el apartado de Evaluación.

### Temporalización

Octubre 2018						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
1	2	3	4	5	6	7
8	9 (Profesor)	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23 (A. ext.)	24	25	26	27	28
29	30	31				

Noviembre 2018						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
			1	2	3	4
5	6 (A. ext.)	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20 (Profesor)	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

Diciembre 2018						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
					1	2
3	4 (Profesor)	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18 (A. ext.)	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

Enero 2019						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
	1	2	3	4	5	6
7	8 (Profesor)	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22 (A. ext.)	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

Febrero 2019						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
				1	2	3
4	5 (Profesor)	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19 (A. ext.)	20	21	22	23	24
25	26	27	28			

Marzo 2019						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
				1	2	3
4	5 (Profesor)	6	7 Celebración Día de la Mujer	8	9	10

11	12	13	14	15	16	17
18	19 (A. ext.)	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Abril 2018						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
1	2 (Profesor)	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23 (A. ext.)	24	25	26	27	28
29	30					

Mayo 2019						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
		1	2	3	4	5
6	7 (Profesor)	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21 (A. ext.)	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

Junio 2019						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
					1	2
3	4 (Profesor)	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

**Leyenda:**

- Sesión con profesor
- Sesión con agente externo
- Celebración del Día de la Mujer en el instituto
- Finalización de la evaluación final

## Recursos

En cuanto a **recursos humanos**, se verán involucrados los siguientes profesionales pertenecientes al centro:

- Los tutores del nivel educativo implicado –en este caso, los tutores de 3ºA y 3ºB–.
- El Departamento de Orientación: participarán especialmente el jefe del Departamento de Orientación –es decir, el orientador del centro– que planifica y coordina las actuaciones que componen el plan de intervención, así como el PTSC (Profesor/a Técnico de Servicios a la Comunidad), que facilita la comunicación entre el centro educativo y los recursos externos a nivel socio-comunitario que son de interés para la ejecución de este plan de actuación –como sería, por ejemplo, el contacto con el agente externo participante–.
- El profesorado que se precise como necesario en la colaboración y participación de actividades concretas realizadas a lo largo del curso escolar, el cual se especificará en la temporalización de las mismas.
- El Equipo Directivo: con la participación del director, el secretario y el jefe de estudios.
- El personal de administración que facilitará aquellos recursos requeridos para la ejecución de las actividades y actuaciones previstas.

Además, se cuenta con participación y cooperación de un agente externo, un/a Técnico/a Superior en Promoción de Igualdad de Género de la Comunidad de Madrid, que proporciona apoyo en materia de igualdad efectiva de mujeres y hombres.

Los **recursos materiales** de los que se hace uso son:

- Materiales de oficina: folios, cartulinas, lapiceros, rotuladores... Entre otros.
- Material electrónico: ordenadores, proyectores, programas de edición de texto, cámaras de fotos y de vídeo, materiales audiovisuales como presentaciones y vídeos.
- Otros materiales que pudiesen ser solicitados por parte de los estudiantes o por parte del agente externo, a tener en consideración por el Departamento de Orientación y el Equipo Directivo.

En cuanto a **materiales ambientales**, se hace uso de los recursos presentes en el centro, tales como: aulas, aula de escucha –un aula habilitada para el uso confidencial

de los estudiantes en colaboración con los alumnos ayudantes y los alumnos mediadores–, patio, salón de actos, biblioteca, huerto y zonas comunes del centro para colocación de carteles y campañas realizadas.

## **Evaluación**

La evaluación del programa se llevará a cabo mediante diversos tipos de mediciones. Interesa conocer los resultados de la intervención en lo referido a distintos factores, tales como el impacto y la viabilidad de este proyecto en cursos escolares futuros.

Una de ellas, que servirá para medir el posible cambio en las actitudes del alumnado respecto a la igualdad de género, es la Escala de Actitudes del Alumnado hacia la Coeducación (Cuadro 3, en Anexo II), una escala creada por Pérez, Catalán, García, González-Piñal, Sánchez y Pinto, 2010), en base a su estudio acerca de las actitudes y creencias sexistas del alumnado –tanto de Educación Primaria como Secundaria– y a la perspectiva teórica del “doing gender” de West y Zimmerman (1987). Esta escala se compone de 30 ítems tipo Likert que componen tres niveles de análisis: el sociocultural, el interactivo o relacional y el individual o personal, que a su vez abarcan contenidos como los mostrados en el Cuadro 4. La escala establece tres puntos de corte que se refieren a las posibles actitudes que el alumnado exhibe ante la igualdad de género:

- Actitud sexista (si la puntuación en la escala global, que va de 30 a 150 puntos, es de 89 puntos o menos): supone reproducir públicamente estereotipos de género que han sido interiorizados.
- Actitud adaptativa (si la puntuación es de entre 90 y 119 puntos): supone una actitud correcta en los ámbitos formales y públicos, señalándose solo los indicadores de desigualdad que aparecen en el discurso social.
- Actitud igualitaria (si la puntuación es de 120 puntos o más): supone un reconocimiento de la desigualdad y una visión positiva de las conductas y pensamientos que dirigen hacia la igualdad entre hombres y mujeres.

### **Cuadro 4**

*Dimensiones e Indicadores de la Cultura de Género en la Escuela basado en la Escala de Actitudes del Alumnado hacia la Coeducación, extraído de Pérez et al. (2010)*

Niveles de Análisis	Indicadores o contenidos
Sociocultural	Reparto de responsabilidades (familiares y domésticas) Mandatos sociales género Estereotipos de género
Relacional	Roles y relaciones de género Liderazgo Violencia de género Afectividad
Personal	Creencias de género Expectativas de género Identidad de género

Estos resultados proporcionarán información acerca del “posicionamiento del alumnado ante la construcción de una cultura de género basada en la igualdad, el respeto a la diversidad y la resolución no violenta de los conflictos” (Pérez et al., 2010), es decir, que no solo señalan la actitud actual de los alumnos, sino también su predisposición a llevar a cabo cambios necesarios para la construcción de una cultura igualitaria. La escala se aplicará tanto a principio de curso, en la primera sesión del programa, como al final, en la última sesión, para hacer así una comparativa de los posibles cambios de actitud que haya podido experimentar el alumnado en consecuencia a la participación en esta actuación.

También se aplica un cuestionario de satisfacción al alumnado al final del curso escolar, en la última sesión del programa. Este cuestionario servirá para saber cuál ha sido el grado de ajuste de las expectativas previas del alumnado respecto al programa respecto a su experiencia final, si la temática elegida por los participantes ha sido de su agrado o si preferirían trabajar acerca de otras temáticas en cursos futuros, cuál ha sido su experiencia con la metodología del ABP, entre otros.

1. Valora el grado de utilidad que le darías al programa:

1            2            3            4            5

2. Indica tu grado de satisfacción con los siguientes aspectos relacionados con la organización del programa:

a. Sesiones y actividades realizadas con el agente externo

1            2            3            4            5

b. Sesiones y actividades realizadas con el profesor asignado

1            2            3            4            5

c. Metodología basada en proyectos diseñados por el alumnado

1            2            3            4            5

d. Horario del programa (número de horas dedicadas a él y distribución de las mismas)

1            2            3            4            5

e. Recursos dedicados al programa (materiales, humanos, de emplazamiento...)

1            2            3            4            5

3. Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones acerca de la metodología del ABP:

a. Aumenta la motivación de los alumnos

1            2            3            4            5

b. Ayuda a entender mejor los conceptos

1            2            3            4            5

c. Contribuye a mejorar habilidades que potencian la autosuficiencia, el aprendizaje autónomo y la independencia

1                      2                      3                      4                      5

d. Contribuye a mejorar el trabajo en grupo y potencia la colaboración, cooperación y comunicación

1                      2                      3                      4                      5

e. Contribuye a crear una mayor relación entre lo aprendido en el aula y la vida real

1                      2                      3                      4                      5

f. Genera aprendizajes más útiles y prácticos

1                      2                      3                      4                      5

4. ¿Qué dificultades has encontrado a lo largo del programa?

5. ¿Cuáles dirías que son los puntos fuertes o beneficios del programa?

6. De todos los temas que se han tratado a lo largo del curso, ¿cuál ha sido tu favorito y el que más interés te ha suscitado?

7. De todas las actividades que se han realizado, ¿cuál te ha parecido más útil e interesante?

8. ¿Consideras que habéis conseguido tener algún impacto positivo sobre la problemática que planteasteis a principio de curso? Valora dicho impacto del 1 al 10 y justifícalo.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

a. Si pudieras realizar un programa similar el curso que viene, ¿te gustaría hacerlo acerca de otra temática o querrías continuar con la misma? En caso de querer cambiar, ¿qué otra temática te gustaría cubrir?

También se llevará a cabo un “diario de aprendizaje” en el que los alumnos irán plasmando una breve descripción de qué han realizado en cada una de las sesiones del programa, así como una pequeña impresión acerca del propio trabajo y del propio aprendizaje. Este diario funcionará, por tanto, como un acta de las actividades realizadas semanalmente que refleja el progreso individual y grupal, tal y como se propone en Alcober, Ruiz y Valero (2003). También se incluirá una opinión personal acerca de los proyectos diseñados y realizados por el alumnado a lo largo del curso, describiéndose el grado de satisfacción con los mismos, así como la correspondencia de

los mismos con la pregunta o problemática inicialmente señalada a principio de curso y los aprendizajes que se obtienen de la realización de los mismos. En resumen, el diario de aprendizaje es una herramienta con la finalidad de hacer un seguimiento y posterior valoración del proceso de aprendizaje del alumnado y no tanto del producto final obtenido, que sería el proyecto final en sí. Tal y como indican autores como Tobón (2006) y Sáez (2012) la aplicación de métodos de evaluación alternativos, como podría ser este diario de aprendizaje o un portafolio, que se centren en la valoración del proceso y en la reflexión acerca de la tarea realizada, es un aspecto fundamental de la metodología de ABP.

Por último, se aplicó un cuestionario a los profesores y otros profesionales de la educación implicados en el desarrollo del programa, para poder valorarse también su experiencia y opinión al respecto. Tal y como se realiza en Alcober, Ruiz y Valero (2003), el recoger información acerca de la experiencia del profesorado en la aplicación de la actuación diseñada nos puede proporcionar feedback acerca de distintos aspectos, como la estimulación que ésta le ha despertado, el nivel de adecuación de las enseñanzas realizadas en comparación con la formación ofertada con otras metodologías o la suficiencia de los medios. El cuestionario propuesto es el siguiente:

1. Tengo claro cuál es mi papel y mi función en la aplicación de este programa	1	2	3	4	5
2. La carga de trabajo que me ha sido asignada es adecuada	1	2	3	4	5
3. Los alumnos han respondido bien a este programa	1	2	3	4	5
4. La formación que reciben los alumnos en este programa es adecuada	1	2	3	4	5
5. Continuaría aplicando un programa de estas características el curso que viene	1	2	3	4	5
6. La metodología utilizada en este programa ha sido positiva en el aprendizaje del alumnado	1	2	3	4	5

7. La temática enseñada era pertinente y relevante para el alumnado

1                      2                      3                      4                      5

8. Este programa me ha motivado y estimulado en mi papel de educador

1                      2                      3                      4                      5

9. Los medios y recursos disponibles para aplicar este programa eran suficientes

1                      2                      3                      4                      5

Además de la aplicación de este cuestionario, el Departamento de Orientación mantendrá un seguimiento del programa en las reuniones de tutores y en las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica que se realizan una vez por semana en el centro. Al finalizar la aplicación del programa y una vez recogidas las otras formas de evaluación, el Departamento de Orientación y los tutores implicados en el Plan de Actuación mantendrán una reunión en la cual discutirán los resultados, posibles inconvenientes y problemas, así como ventajas tanto del programa en su conjunto como de los métodos y enfoque de ABP, y de la temática tratada; en base a los resultados de las distintas formas de evaluación y los resultados de las mismas.

### Conclusión

La legislación actual y los presentes movimientos sociales hacen necesario abarcar temáticas tales como la igualdad de género en las aulas. La importancia de su tratamiento desde el punto de vista educativo se basa en dos argumentos fundamentales: en la función de empoderamiento (Pérez, Pinto y Catalán, 2016) y de creación de culturas igualitarias mediante la aculturación de la educación; y en la existencia de actitudes sexistas y prejuicios de género en los centros educativos y, en especial, en los institutos, tal y como se demuestra en múltiples investigaciones (Abellán, 2017). La igualdad de género es un aspecto que atraviesa de manera transversal la formación del alumnado, así como la convivencia en el centro.

El Departamento de Orientación, debido a sus funciones de apoyo a la acción tutorial de los centros y apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, debe ser responsable de cubrir dichas necesidades de formación. También se considera una función fundamental del Departamento el asesoramiento al resto de profesores y profesionales de la educación acerca de diversas cuestiones, tanto a nivel

psicopedagógico como de legislación y organización. El programa planteado en este trabajo representa una posible actuación creada por el Departamento de Orientación, cuyo objetivo es cubrir estas funciones. Una vez señalada y estudiada la necesidad de generar visibilización y concienciación acerca de la igualdad de género en el centro educativo, en este caso un instituto de las cualidades ya descritas, es deber del Departamento colaborar junto con el profesorado y alumnado para crear una actuación que responda a dichas necesidades.

Tan importante como la temática tratada es la metodología que se usa para abarcarla. En este caso, la metodología seleccionada responde también a una necesidad planteada por el centro, la necesidad de mejorar la motivación de su alumnado. Mediante esta actuación, se fomenta que los estudiantes traten temas de interés para ellos (Sáez, 2012), y que lo hagan de una forma que genere aprendizajes significativos (Blumenfeld et al., 1991), planteando un escenario en el que los alumnos toman las riendas de su propio aprendizaje. El profesor, a lo largo de todo este proceso, ocupa un lugar de guía y apoyo que cede el protagonismo de forma prácticamente íntegra al estudiantado, algo especialmente conveniente en vistas a la temática tratada. La igualdad de género no es únicamente un aprendizaje teórico que nuestro alumnado tenga que realizar, sino una tarea de deconstrucción y de formación de nuevas identidades de género que requieren de su práctica real para ser significativa. A pesar de no haberse establecido una prueba que evalúe el aprendizaje en materia de género, la preparación de actividades principalmente por parte de los estudiantes indica una adecuada internalización de los contenidos tratados. En cuanto a la mejora de las actitudes del alumnado hacia la igualdad de género, ésta sería evaluada mediante la medición pre-post realizada con la Escala de Actitudes del Alumnado hacia la Coeducación (Pérez et al., 2010).

El programa propuesto requiere de la colaboración y el trabajo conjunto de los distintos departamentos del instituto, coordinados por el Departamento de Orientación. Además, la realización de actividades especiales promovidas por el propio alumnado que van más allá del horario de clase requiere de la involucración del profesorado, promoviéndose así una cultura educativa más cohesionada. Asimismo, el trabajo con agentes externos provenientes de otras organizaciones promueve las comunicaciones y la colaboración entre la institución educativa y otras instituciones externas a la misma. Trabajar con otras organizaciones acerca la realidad a las aulas del instituto, proporcionando a los estudiantes la oportunidad de trabajar sobre situaciones reales.

Además, la elección de esta metodología ofrece otras ventajas en su aplicación en este contexto concreto, como podría ser la posibilidad de aportar productos o soluciones a las problemáticas planteadas a aquellas personas que no han formado parte directa del programa. En este caso, los alumnos preparan actividades y campañas que ofrecen al resto de sus compañeros del instituto, las cuales pueden considerarse como oportunidades de aprendizaje para una población mayor.

Como ya se ha comentado anteriormente, para que este programa pudiese desarrollarse de la forma en la que se planteó inicialmente, deberían ofrecerse programas de semejante organización para todos los niveles educativos, de 1º a 4º de ESO) que tratasen de distintos temas. De esta forma, los alumnos dispondrían de una mayor oferta de actividades y temáticas que tratar, haciendo su elección más libre y su interés hacia el contenido mucho más personalizado. Coordinar una actuación de esta magnitud constituiría, con toda seguridad, una tarea complicada que requeriría gran esfuerzo del Departamento de Orientación y de otros departamentos que pudiesen verse involucrados, así como de los profesores particulares que participasen de la misma. En caso de aplicarse un plan como el descrito, podría resultar conveniente comenzar con actuaciones de menor envergadura, como la descrita en este trabajo.

Conviene recordar que el desarrollo de un programa de estas características varía en base a los estudiantes que participen en él. Las actividades descritas en este trabajo no son más que un ejemplo de cómo podría desarrollarse dicho programa; sin embargo, éstas serán definidas en base a las ideas y el aprendizaje de los estudiantes. No obstante, se ha optado por explicar una posible forma en la que éstas podrían desenvolverse para poder exponer con mayor claridad el desarrollo del plan de actuación.

## Referencias

- Abellán, C.M.A. (2017). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia/Attitudes towards gender equality in a sample of students from Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 45.
- Aguirre, H. (25 de noviembre de 2017). La historia detrás del Día Contra la Violencia de Género. *El Clóset LGBT*. Recuperado de <https://elclosetlgbt.com/historia/historia-dia-contra-violencia-de-genero/>
- Alcober, J., Ruiz, S., & Valero, M. (2003). Evaluación de la implantación del aprendizaje basado en proyectos en la EPSC (2001-2003). In *XI Congreso universitario de innovación educativa en enseñanzas técnicas*.
- Aliri, J., Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2013). Sexismo y características del centro escolar: diferencias en función del tipo de centro. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 349-360.
- Always Latinoamérica (2 de julio de 2014). ¿Qué significa hacer algo #ComoNiña? | Always. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=s82iF2ew-yk&>
- BBC (16 de octubre de 2017). Muñecas para niñas y robots para niños. Un experimento de la BBC sobre los estereotipos de género. Versión con subtítulos en español. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Bj0fTHMXyok>
- Blumenfeld, P.C., Soloway, E., Marx, R.W., Krajcik, J.S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational psychologist*, 26(3-4), 369-398.
- Caballo, M.B. (2015). La igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres: desafíos del milenio en clave educativa y social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 61, 41-57.
- Cálciz, A.B. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 7.
- Circular de 12 de septiembre de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes, relativa al funcionamiento de los departamentos de orientación para el curso 2005/2006.
- Compromiso Masculino (11 de marzo de 2017). 33 cosas que los hombres escuchan a lo largo de su vida en España. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=g7zPLGIZEx0>

- Cumbre de las Naciones Unidas por un Desarrollo Sostenible (2015). En <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/> [rescatado el 02-10-15]
- Decreto 18/2018, de 20 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica el Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 26 de marzo de 2018, núm. 73.
- Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 20 de mayo de 2015, núm. 118.
- Ferragut, M., Blanca, M.J. y Ortiz, M. (2013). Psychological values as protective factors against sexist attitudes in preadolescents. *Psicothema*, 25(1), 38-42.
- García, E., Rodríguez, F.J., Bringas, C., López, J., Paíno, S. y Rodríguez, L. (2015). Development of the Gender Role Attitudes Scale (GRAS) amongst young Spanish people. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15, 61-68.
- Instrucciones de 19 de julio de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes relativas a la elaboración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid.
- Kilpatrick, W. H. (1921). Dangers and difficulties of the project method and how to overcome them: Introductory statement: Definition of terms. *Teachers College Record*, 22 (4), 283-287.
- Ley 2/2016, de 29 de marzo, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial del Estado*, de 14 de julio de 2016, núm. 169.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 23 de marzo de 2007, núm. 71.
- Ley 3/2016, de 22 de julio, de Protección Integral contra la LGTBifobia y la Discriminación por Razón de Orientación e Identidad Sexual en la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 10 de agosto de 2016, núm. 190.

- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de enero de 2015, núm. 25.
- Orden 1459/2015, de 21 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se desarrolla la autonomía de los centros educativos en la organización de los Planes de Estudio de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 25 de mayo de 2015, núm. 122.
- Orden 2227/2018, de 20 de junio, de la Consejería de Educación e Investigación, por la que se establece el calendario escolar para el curso 2018-2019 en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 28 de junio de 2018, núm. 153.
- Orden 2398/2016, de 22 de julio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización, funcionamiento y evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 9 de agosto de 2016, núm. 189.
- Orden 3011/2011, de 28 de julio, de la Consejería de Educación y Empleo, por la que se regulan determinados aspectos de la tutoría de las enseñanzas de Educación Secundaria en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 29 de julio de 2011, núm. 178.
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. *Boletín Oficial del Estado*, 21 de febrero de 1996, núm. 44
- Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los departamentos de orientación en Institutos de Educación Secundaria. *Boletín Oficial del Estado*, 31 de mayo de 1996, núm. 132.
- Resolución de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el Plan de actividades de los departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria. *Boletín Oficial del Estado*, 13 de mayo de 1996, núm. 20.

- Unterhalter, E., North, A., Arnot, M., Lloyd, C., Moletsane, L., Murphy-Graham, E., Parkes, J., Saito, M. (2014). *La educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género. Análisis de investigaciones rigurosas sobre educación*. Londres: DFID Department for International Development.
- Pallarés, M. (2012). La cultura de género en la actualidad: actitudes del colectivo adolescente hacia la igualdad. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 189-209.
- Pelegrín, A., León, J.M., Ortega, E. y Garcés, E.J. (2012). Programa para el desarrollo de actitudes de igualdad de género en clases de Educación Física en Escolares. *Educación XXI*, 15(2), 271-292.
- Pérez, R.G., Catalán, M.A.R., García, O.B., González-Piñal, R., Sánchez, R.B., & Pinto, E.R. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 217-232.
- Pérez, R.G., Pinto, E.R., & Catalán, M.Á.R. (2016). Preferencias relacionales de género en el contexto escolar: Una nueva medida para el diagnóstico de relaciones de género en educación. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22 (1), 1-21.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Sáez, F.T. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Revista Eufonia-Didáctica de la Educación Musical*, 55, 7-15.
- Savery, J.R. (2015). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows*, 9, 5-15.
- Tobón, S. (2006). *Método de trabajo por proyectos*. Madrid: Uninet.
- Veiga, F.H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., & García, Ó. (2015). Cuando se pierde la motivación escolar de los adolescentes con mejor autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2).
- West, C., & Zimmerman, D.H. (1987). Doing gender. *Gender & society*, 1(2), 125-151.

## Anexos

### Anexo I

#### Gymkhana del Día de la Mujer

##### Prueba 1: Tabla de estereotipos

Cada grupo tendrá que escribir en post-its 3 estereotipos machistas relacionados con el mundo de la publicidad, la familia, las relaciones y estereotipos, respectivamente, y colocarlos en su lugar en la tabla que corresponde a esta prueba. El equipo que termine antes de escribirlos todos, gana.

##### Materiales:

- Post-its
- Bolígrafos
- Cuadro 4x4

##### Prueba 2: Pasapalabra

En esta prueba, se presenta un rosco compuesto por las letras que conforman la palabra F E M I N I S M O. Los organizadores irán exponiendo las definiciones de palabras que los participantes tendrán que averiguar, tal y como se hace en el programa de Pasapalabra (ej. Con la F, movimiento que reivindica los derechos de la mujer [feminismo]). El equipo que primero adivine la palabra con la que se corresponde la definición se lleva el punto, y el equipo que adivine más palabras gana. El grupo o personas que se responsabilizan de esta prueba deben elaborar el rosco.

##### Materiales:

- Rosco con las letras F E M I N I S M O
- Definiciones para las palabras

##### Prueba 3: Realidad o mito

A los grupos se les exponen 5 frases relacionadas con la realidad de la mujer que pueden ser o bien un mito o bien una realidad. La prueba consiste en que los grupos identifiquen si cada una de las frases es mito o realidad y añadir una justificación del porqué en un post-it.

##### Materiales:

- 5 frases de realidad o mito
- Post-its
- Bolígrafos

#### **Prueba 4: Unir la foto con la mujer**

En esta prueba, se exponen 5 fotografías con los respectivos nombres de 5 mujeres diferentes importantes en la historia. Por otro lado, se expondrán las hazañas de dichas mujeres, y la actividad consistirá en relacionar la imagen (y nombre) de cada mujer con su/s aportación/es. En caso de que al grupo le cueste establecer dicha relación, los encargados de la prueba facilitarán a los participantes una serie de pistas (más datos acerca de la vida de estas mujeres).

#### **Lista de mujeres:**

- Marie Curie: Nobel de Física y Química
- Clara Campoamor: voto de la mujer en España
- Ada Lovelace: primera programadora de ordenadores
- Hipatia de Alejandría: filósofa y maestra griega
- Artemis Gentileschi: pintora barroca italiana del S.XVII

#### **Materiales:**

- Fotos impresas de 5 mujeres importantes de la historia con sus nombres
- 5 folios/cartulinas con las 5 pistas sobre la vida de esas mujeres

**Anexo II**

## Cuadro 3.

*Escala de Actitudes del Alumnado hacia la Coeducación (Pérez et al., 2010).*

<b>Escala de Actitudes del Alumnado hacia la Coeducación</b>
--

Marca con una cruz la opción que mejor expresa tu grado de acuerdo o de desacuerdo con las frases que te presentamos. Si no sabes cómo responder o no tienes una opinión formada respecto a una pregunta utiliza la opción “¿?” que significa “No sé”.

<b>Plano Sociocultural</b>						
CD= Completamente en desacuerdo; D = En Desacuerdo; ¿? = No sé; A = De Acuerdo; CA = Completamente de acuerdo		CD	D	¿?	A	CA
1	Las tareas domésticas las hacen mejor las mujeres	CD	D	¿?	A	CA
2	Las ropas y cosas de color rosa son más para las chicas que para los chicos	CD	D	¿?	A	CA
3	El fútbol es un deporte de chicos	CD	D	¿?	A	CA
4	Es normal que un chico y una chica jueguen a las mismas cosas	CD	D	¿?	A	CA
5	Una chica sola debe sentir temor si se encuentra con un grupo de chicos	CD	D	¿?	A	CA
6	Las madres son las que deben cuidar a sus hijos e hijas	CD	D	¿?	A	CA
7	Las tareas domésticas pueden hacerlas bien tanto hombres como mujeres	CD	D	¿?	A	CA
8	Los hombres conducen mejor que las mujeres	CD	D	¿?	A	CA
9	El fútbol es un deporte de chicos y chicas	CD	D	¿?	A	CA
10	Gays y lesbianas son tan normales y respetables como yo	CD	D	¿?	A	CA
<b>Plano Relacional</b>						
11	Con una mujer es imposible entenderse	CD	D	¿?	A	CA
12	Los hombres siempre son más fuertes que las mujeres	CD	D	¿?	A	CA
13	Una chica no debe salir con otro chico que no sea su novio	CD	D	¿?	A	CA
14	Las chicas que no salen con chicos son unas estrechas	CD	D	¿?	A	CA
15	En los trabajos de equipo, normalmente el que manda es un chico	CD	D	¿?	A	CA
16	Es normal que los novios se venguen de sus novias si les ponen los cuernos	CD	D	¿?	A	CA
17	Las lesbianas son menos de fiar que una mujer	CD	D	¿?	A	CA
18	Los chicos que ponen los cuernos a sus novias son más machos	CD	D	¿?	A	CA
19	Con la pareja es mejor aparentar estar de acuerdo para no discutir	CD	D	¿?	A	CA
20	Es más fácil insultar a un homosexual que a un hombre	CD	D	¿?	A	CA
<b>Plano Personal</b>						
21	Me daría vergüenza reconocer o decir que mi padre friega en casa	CD	D	¿?	A	CA
22	Creo que las mujeres no deben ser toreras o futbolistas	CD	D	¿?	A	CA
23	Las mujeres que visten como hombres me molestan	CD	D	¿?	A	CA
24	Me gusta que sólo sea mi padre el que trabaja fuera de casa	CD	D	¿?	A	CA
25	Prefiero que sean las mujeres las que trabajen en casa	CD	D	¿?	A	CA
26	Creo que una mujer debe casarse y ser madre	CD	D	¿?	A	CA
27	Creo que una cocinita o una muñeca es juego de niños y niñas	CD	D	¿?	A	CA
28	Es comprensible avergonzarse de amistades y hermanos o hermanas homosexuales	CD	D	¿?	A	CA
29	Creo que es preferible ser hombre que ser mujer, tiene sus ventajas	CD	D	¿?	A	CA
30	Creo que las mujeres pueden ser bomberas, policías, toreras o futbolistas...	CD	D	¿?	A	CA