



Universidad de Jaén
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

**MUJERES Y DEMOCRACIA:
DEL OLVIDO A SU INCLUSIÓN
EN CLASE. UNA PROPUESTA
DIDÁCTICA PARA EL ESTUDIO
DEL SUFRAGIO FEMENINO EN
4º DE ESO**

Alumno/a: Lara Gómez, Antonia

Tutor/a: Prof. D. Ana Belén Gómez Fernández
Dpto: Antropología, Geografía e Historia

Octubre, 2021

ÍNDICE

1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE	3
2. INTRODUCCIÓN.....	4
3. OBJETIVOS DEL TFM	7
4. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA	11
4.1. Antecedentes y estado de la cuestión	11
4.2. Historiografía y género	12
4.3. La ausencia de la mujeres en el relato de la Historia	14
4.4. Consecuencias del predominio de corrientes historiográficas excluyentes: su traslación a la educación.....	16
4.5. Investigación de género aplicada a los libros de texto.....	17
4.6. La formación de género para el futuro personal docente.....	20
4.7. La realidad de los planes de estudios y el género.....	22
4.8. Qué puede hacer la perspectiva de género por la Historia	23
4.9. Implicación del profesorado en la perspectiva de género	25
4.10. Herramientas de género a disposición del personal docente	26
4.11. Estado de la cuestión del sufragio femenino en las aulas	26
5. PROYECCIÓN DIDÁCTICA	31
5.1. Justificación curricular	31
5.2. Justificación social.....	33
5.3. Contextualización del centro escolar	35
5.4. Contextualización del aula.....	38
5.5. Elementos curriculares básicos	40
5.5.1. Objetivos.....	40
5.5.1.1. Objetivos generales de etapa: ESO	40
5.5.1.2. Objetivos generales de área o materia: Geografía e Historia	42

5.5.1.3.	Objetivos específicos o didácticos.....	44
5.5.1.4.	Concreción curricular de los objetivos específicos	45
5.5.2.	<i>Competencias</i>	46
5.5.3.	<i>Contenidos</i>	55
5.5.3.1.	Contenidos curriculares	55
5.5.3.2.	Contenidos específicos o didácticos	58
5.5.4.	<i>Metodología</i>	59
5.5.4.1.	Principios metodológicos	59
5.5.4.2.	Resumen de la propuesta didáctica y cronograma.....	61
5.5.4.3.	Temporalización: sesiones, actividades y recursos.....	64
5.5.5.	<i>Evaluación</i>	79
5.5.5.1.	Tipología	79
5.5.5.2.	Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.....	80
5.5.5.3.	Instrumentos de evaluación.....	84
5.6.	Elementos curriculares complementarios	87
5.6.1.	<i>Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo</i>	87
5.6.2.	<i>Elementos transversales</i>	89
5.7.	Innovación educativa	91
6.	CONCLUSIONES	94
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
8.	ANEXOS	103
8.1.	Anexo I: Cuestionarios	103
8.2.	Anexo II: Artículos de prensa	105
8.3.	Anexo III: Rúbrica para autoevaluación	109

1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

En este trabajo abordamos el tratamiento didáctico del sufragio femenino en España. En la primera parte se realiza un repaso por el tratamiento que la historiografía ha dado a la historia con perspectiva de género para después centrarnos en los beneficios de ello para el estudio de la Historia, así como la inclusión de la interseccionalidad para su desarrollo. En la segunda parte presentamos una propuesta de Unidad didáctica dirigida al alumnado de 4º de la ESO y centrada en el estudio, análisis y comprensión de lo que supuso la aprobación de un derecho fundamental como el del voto femenino. Gracias a la inclusión de metodologías novedosas y que tienen al alumnado como protagonista de su propio aprendizaje, el estudiantado podrá desarrollar debates reales en clase, además de mesas redondas con personas de su entorno más cercano. El objetivo es que el alumnado sea capaz de entender lo que supuso la aprobación del derecho al sufragio femenino y lo hagan no solo con los libros de texto delante, sino con experiencias reales.

Palabras clave: sufragio femenino, derecho al voto de las mujeres, interseccionalidad, perspectiva de género, Marmolejo, didáctica, historia oral.

Abstract: In this work we consider the didactic treatment of female suffrage in Spain. In the first part, a review is made of the treatment that historiography has given to history with a gender perspective and then we focus on its benefits for the study of History, as well as the inclusion of intersectionality for its development. In the second part, we present a proposal for a Didactic Unit aimed at 4th year ESO students and focused on the study, analysis and understanding of what the approval of a fundamental right such as female voting entailed. Thanks to the inclusion of new methodologies that have students as protagonists of their own learning, students will be able to develop real discussions in class, as well as round tables with people from their closest environment. The objective is for students to be able to understand what the approval of the right to female suffrage entailed and to do so not only with textbooks in front of them, but with real experiences.

Keywords: female suffrage, women's right to vote, intersectionality, gender perspective, Marmolejo, didactics, oral history.

2. INTRODUCCIÓN

En un mundo cada vez más globalizado, cambiante y voluble se hace más necesario que nunca conseguir que la educación sea el motor de cambio que haga posible la formación crítica de la sociedad. Desde la entrada en el sistema educativo con apenas cuatro años y hasta el cumplimiento de la edad obligatoria de escolarización, el alumnado estudia, analiza, comprende, juega y revisa las diferentes disciplinas científicas que se le ponen a su alcance a través de distintas metodologías de enseñanza. Tanto los materiales educativos que se usan para ello, como la forma en que estos se presentan y se tratan en clase y en casa, sirven para construir una idea concreta del mundo en su mente. En este proceso pedagógico es innegable el poder que la educación y, sobre todo, que el personal docente tiene sobre ello y precisamente por esta razón principal se presenta en este trabajo un análisis, en primer lugar, de la historiografía y de los materiales educativos que actualmente se utilizan para la explicación, estudio y análisis del sufragio femenino en España y, en segundo lugar, una propuesta educativa completa para su traslación a las aulas.

Por otro lado, para conseguir la tan ansiada formación crítica del alumnado es imprescindible contar con la mitad de la población que, en su mayor parte, ha estado desplazada del estudio de la Historia a lo largo del tiempo. Precisamente por ello, planteamos en este trabajo fin de máster devolver el espacio público y educativo que debería corresponderles a las mujeres en la Historia a través de la perspectiva de género y de la interseccionalidad.

Perspectiva de género para entender que la inclusión o no del papel de las mujeres en todos los momentos históricos en los que haya influido es clave para que el alumnado pueda formarse una idea real del hecho histórico en sí. En el mismo sentido, para el estudiantado la importancia de estudiar, conocer, indagar y cuestionarse sobre el papel de las mujeres servirá para ampliar su visión de un momento determinado de la Historia, algo que condicionará sobremanera su construcción mental sobre la realidad, pero también sobre el propio conocimiento en sí.

Interseccionalidad para entender que la visión androcéntrica de la historia —aun de la ciencia en general, sea esta de la rama que sea— ha reducido irremediablemente el conocimiento que tenemos sobre diferentes momentos y situaciones a lo largo del tiempo. En este sentido, desgranar esta interseccionalidad y poner el foco en los enfoques epistémicos utilizados en educación con los modelos clásicos de opresión femenina como base, servirá para deconstruir el conocimiento que aportan los materiales educativos y poder también construir otros que sí incorporen la perspectiva de las mujeres.

Comprender que la educación se erige como el método principal de cambio social en una sociedad cada vez más uniforme en unos sentidos y heterogénea en otros es esencial para valorar su importancia real. Y para que esto pueda llegar a ocurrir en la realidad de las aulas y opere en el mismo sentido para el alumnado femenino que para el masculino resulta esencial que se le dé la importancia que merece en las explicaciones docentes al papel de las mujeres a lo largo de la Historia; que su estudio no sea un añadido más a un temario copado por el papel de los hombres que han ostentado el poder, sino que constituya una visión integradora de ambos. Solo de este modo, las alumnas podrán comprender y tomar como modelo para su propia formación crítica a mujeres que han desempeñado un papel fundamental en el devenir histórico. Y para ello, el estudio del sufragio femenino y su consecución en España durante la II República resulta más que revelador. No solo por la importancia que supuso la aprobación de este derecho para las mujeres de la época y para la propia Historia política y social de España, sino porque su defensa, debate público y político y posterior aprobación aportan tanta información acerca de la realidad de las mujeres en aquel momento histórico, que su estudio servirá al alumnado para comprender muchos de los marcos mentales que aún hoy persisten en nuestra sociedad.

En definitiva, el objetivo de este trabajo fin de máster no es otro que ayudar a la construcción de un cambio real educativo en el que se incluya la igualdad no como un aspecto residual y complementario del resto de contenidos, sino que este se encuentre integrado dentro del temario. La revisión de los contenidos de los libros de texto, su tratamiento real en las aulas, así como la metodología que se emplea para su enseñanza

por parte del personal docente y, por otro lado, para el aprendizaje por parte del alumnado, es otro de los aspectos que no puede soslayarse a la hora de realizar una propuesta holística para su estudio e implementación. De la responsabilidad individual de la persona que se dedica a la enseñanza, así como de la que tiene la comunidad que apoya esa forma de enseñar, depende la construcción de la realidad y de la mente de la sociedad del futuro. Y eso es precisamente lo que se pretende con la elaboración de este trabajo: contribuir a que la Historia incorpore en las aulas la visión integradora del papel de las mujeres en un momento concreto del tiempo y que supuso un importante avance para los derechos fundamentales en España. Que este hecho histórico sirva para que el alumnado pueda formarse una idea completa sobre el momento en el que se produjo y pueda así valorar la importancia que tuvo en su tiempo, la trascendencia que el paso de los años le han dado y, por supuesto, la contribución de las mujeres que lo lideraron, apoyaron e impulsaron tanto a la luz de los focos como en la sombra.

3. OBJETIVOS DEL TFM

La propuesta de este trabajo fin de máster centrado en la construcción de una unidad didáctica con el sufragio femenino como eje principal, tiene como principales objetivos conseguir, en primer lugar, que el personal docente que se anime a utilizarlo en las aulas sea capaz de transmitir a toda la clase lo que supuso en España el debate y posterior aprobación del sufragio femenino, con todas sus luces y sombras. Solo con la implicación del personal docente será posible emprender esta tarea que se propone a medio y largo plazo y que, además de contar con una unidad didáctica centrada en un aspecto concreto de la Historia, pero, a su vez de tanta relevancia sociológica, será necesario que sea toda la comunidad docente la que se implique para lograr que todas las disciplinas que se estudian en nuestras aulas incorporen con interseccionalidad el estudio de las aportaciones de las mujeres, las propias mujeres como objeto y como sujeto de acción y la Historia de las mujeres comunes en distintas épocas, lugares y contextos.

En segundo lugar, a su vez, la forma en la que se aborda el tema es también una innovación didáctica en sí y permitirá que el propio alumnado sea el protagonista de su conocimiento, ya que a través del aprendizaje por descubrimiento será capaz de imaginar y empatizar con los sucesos históricos y personajes que irán conociendo. Este modo de abordar el estudio será esencial para captar la atención del estudiantado y lograr así que se impliquen en la consecución de los objetivos finales, más allá de aprender fechas, nombres o lugares como si de una disciplina aplicada al modo positivista se tratara. Además, ahondar en este periodo de la Historia reciente de España —ubicado en la II República— también les llevará a investigar por sus propios medios y teniendo la historia oral como principal aliada para comprender muchas de las estructuras sociológicas que han pervivido durante una parte muy importante del siglo XX en España y que tiene a los derechos de las mujeres como protagonistas.

Además, hacerlo en el centro escolar escogido para ubicar esta unidad didáctica (situado en Marmolejo) tiene aún si cabe más relevancia, ya que este fue el primer pueblo de España en el que las mujeres pudieron votar, antes incluso que en los comicios a Cortes Generales de noviembre de 1933. El 26 de marzo de 1933 tuvieron lugar en

este pueblo de la campiña norte de Jaén unas elecciones a Juez de paz en la que las mujeres mayores de 23 años podían ejercer su derecho al voto por vez primera y, lejos de pensar en el estigma de hacerlo en un pequeño lugar habitado por algo más de 7.000 personas, ellas respondieron acudiendo con normalidad a las urnas e, incluso, sorprendiendo con su elección final, algo que también se abordará en la Unidad Didáctica.

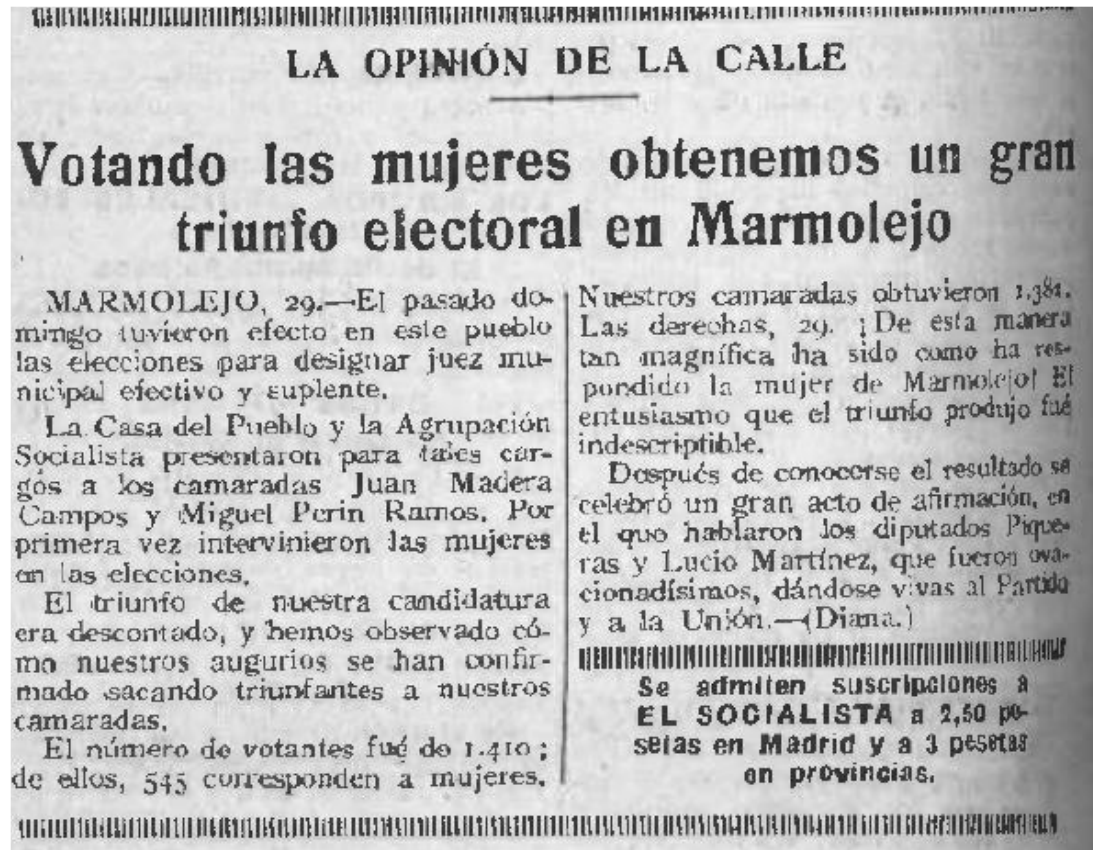


Ilustración 1. Recorte de artículo aparecido en el periódico *El Socialista* el 30 de marzo de 1933.
Fuente: Archivo digital de *El Socialista*.

Por otro lado, conocer y comprender los derechos fundamentales de los seres humanos, así como investigar sobre el propio derecho natural a través de la lectura, reproducción y visualización de debates parlamentarios en los que se manifestaban posturas a favor y en contra de conceder el derecho al sufragio activo de las mujeres resultará más que beneficioso para que el alumnado al que nos dirigimos, que se encuentra en el curso de 4º de la ESO (entre los 15 y 18 años), pueda ejercer sus derechos democráticos con comprensión del pasado y entendimiento del presente. La construcción de la ciudadanía democrática pasa por el estudio de los antecedentes

históricos o de los hechos acaecidos en torno a los propios derechos que se ejercen a diario (objetivos de etapa conforme al Real Decreto 1105/2014).

La introducción, aunque breve de la relevancia para el estudio de la Historia de la perspectiva de género, al inicio de nuestra unidad didáctica, será de gran ayuda también para que el alumnado sea capaz de entender el porqué de este tema concreto y su interés para el presente, además de comprender hechos pasados, actitudes ideológicas y posturas políticas con las que no estén especialmente de acuerdo. Porque en la construcción de la conciencia cívica también influye la capacidad de la ciudadanía de poder ponerse en el lugar de la persona con la que no está de acuerdo para así comprender que su forma de pensar, aunque contraria a la propia, es también válida en un estado democrático. Los debates de ideas serán fundamentales en esta unidad didáctica, ya que no solo se circunscribirán a la visualización y lectura de los que tuvieron lugar en las Cortes Constituyentes de 1931, sino que también habrá lugar para la defensa de la propia postura del alumnado, algo que, sin duda alguna, les permitirá poner a prueba su capacidad de oratoria y también su contención a la hora de debatir.

En definitiva, se propone aquí una unidad didáctica sobre un tema esencial de la Historia contemporánea de España y que, como veremos a lo largo del siguiente epígrafe, ha sido tratada de un modo somero y poco atractivo para el alumnado hasta el momento —al menos en los principales libros de texto consultados—. Consideramos que el estudio de este periodo histórico resulta fundamental para entender nuestro pasado más reciente, la propia sociología de nuestro país y, también, por qué no afirmarlo, cómo el estudio de la Historia contemporánea a veces soslaya según qué temas por resultar algo espinosos o por contar con aristas demasiado afiladas que se parecen demasiado al debate actual.

Sirva todo ello para que el alumnado sea capaz de comprender una etapa de nuestra Historia contemporánea que nos permite ser hoy del modo en que somos como sociedad y cuyo estudio a través de procesos y metodologías significativas ayudará también a que el aprendizaje de los significados de un debate del que aún hoy se siguen escribiendo ríos de tinta, quede grabado en su memoria y entiendan la trascendencia que tuvo para las personas protagonistas, para la propia sociedad española y para los

posteriores acontecimientos que tuvieron lugar en las elecciones de 1933. Además, gracias a la inclusión de un tema local tan cercano y del que se pueden extraer numerosas conclusiones, el alumnado podrá formarse una idea concreta de la importancia de este derecho en sus propios antepasados y pudiendo también acudir a las fuentes documentales locales para saber más de un hecho histórico de esta envergadura. Todo ello servirá, tal y como reconocen los estudios en didáctica de la Historia, para poder fijar el conocimiento, que este sea significativo y que permanezca en la mente del estudiantado.

4. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

Las diferentes corrientes historiográficas que han predominado en la enseñanza de la Historia, sobre todo el positivismo, han desplazado de las páginas de los libros de texto la figura femenina. Durante buena parte de los inicios de la Historia como disciplina de estudio y científico-social, la figura de las mujeres y su papel en el devenir histórico ha sido relegada a un segundo plano con una supuesta excusa de irrelevancia por falta de funciones públicas. Ocultadas como parte integrante y por su papel de *meras cuidadoras*, las mujeres en el estudio de la Historia han sido tan irrelevantes que todavía hoy cuesta trabajo desechar de los manuales el estigma de aquellas que *tuvieron la gallardía de despojarse de sus roles de género* para destacar. El uso aquí de la cursiva tiene un sentido especial en tanto que esta afirmación categórica será a lo largo del presente trabajo desgranada y hasta llegar a la conclusión y objetivo final: incorporar, incluir y poner en valor la figura de las mujeres que en un periodo concreto de la Historia de España contribuyeron desde distintos puntos de vista a la consecución de un derecho político sin el cual hoy nuestra sociedad no podría funcionar: el derecho a voto de las mujeres, el sufragio femenino.

4.1. Antecedentes y estado de la cuestión

Para empezar, si realizamos un repaso por los paradigmas historiográficos que han copado el estudio de la Historia a lo largo del tiempo, encontramos que el primero de ellos es el positivismo. Su largo reinado y su importante influencia para la construcción de la Historia como disciplina científica es aún hoy evidente, tanto en la enseñanza como en el estudio de la Historia en todos sus ámbitos. Por la propia definición lineal y con la búsqueda de una no hallada objetividad, el positivismo historicista, más centrado en los aspectos puramente políticos y militares en sus primeros desarrollos, excluía del estudio de la Historia a las mujeres y su desempeño público (Miralles y Belmonte, 2004). Esta visión, extendida durante buena parte de la vida de las ciencias sociales y que aún hoy impera en muchos casos y ha dejado su impronta indudable, no deja de ser parcial y de aportar una escasa y concreta visión sobre la realidad que se traslada de este modo a

las aulas y, por tanto también, a la mente del alumnado que bebe de ella (Vaíllo, 2016). En los estudios históricos desde la perspectiva positivista, las mujeres, fueran de la clase social que fueran, no eran un sujeto militar, ni tampoco político y, por tanto, quedaban excluidas de lleno en su estudio, algo que, gracias a investigaciones posteriores mucho más integradoras, se ha comprobado más que reduccionista de la realidad y que ha provocado también que el esquema mental del alumnado sea profundamente sesgado.

Son muchos los estudios llevados a cabo para comprobar si esta visión y adopción de la perspectiva positivista para abordar y enseñar la Historia resulta o no sesgada y si influye efectivamente en la configuración mental de la realidad por parte del alumnado. Aunque no existe unanimidad en el resultado, parece haber cierto consenso al afirmar que buena parte de la didáctica de las Ciencias Sociales que aún hoy prevalece está plagada de aquella visión parcial y empeñada en que las mujeres sean excluidas en el estudio de cualquier tipo de sociedad o época. En este sentido, Sant y Pagés (2011), en su estudio sobre los porqués de la invisibilidad de las mujeres en la enseñanza de la Historia apuntaban una de las principales consecuencias del uso del positivismo en las aulas: “El predominio de la Historia política sobre las otras “historias” ha ocasionado que las mujeres apareciesen como “personajes secundarios” en los contenidos de Historia que se enseñan en nuestras escuelas” (Sant y Pagés, 2011, p. 132 y 133).

4.2. Historiografía y género

Esas apariciones residuales de las mujeres en distintos momentos de la Historia son el fruto de la instalación del positivismo en las ciencias sociales, pero también de la perpetuación de unas estructuras de poder en las que el androcentrismo derivado de los paradigmas científicos ha reinado durante muchos años. Este tipo de estructuras mentales y trasladadas también al panorama de investigación ha provocado una ausencia sistemática de las mujeres en el plano científico y, más concretamente, en el científico-social, donde el papel asignado a ellas en el estudio de la Historia ha quedado relegado a un lado, siguiendo un camino muy concreto que viene marcado por el predominio de diferentes cánones de investigación (Ibid, p. 136).

La influencia del positivismo dejó como consecuencia y conforme era más acusada la ausencia de las mujeres en los libros, las investigaciones y el estudio, una forma muy concreta de abordar el papel jugado por las mujeres en diferentes etapas históricas. Son muchos los ejemplos en los libros de texto sobre la figura de mujeres que han destacado en un momento de la Historia por *comportarse como ellos y adoptar los roles de un hombre*. Tal y como señala Fuster (2009), esta forma de abordar el pasado de las mujeres se llamó “historia contributiva” con la que se redactaron biografías de personajes femeninos de rango social alto para demostrar así su participación en el devenir de la Historia enseñando a una “mujer única”, que destacó por ser la excepción del momento.

Por otro lado, y continuando con el repaso por las diferentes corrientes de investigación en el plano de la Historia, la irrupción del Marxismo o Materialismo histórico como corriente historiográfica, hizo que de las grandes gestas masculinas y destacados hombres a lo largo de la Historia se pasara a un nuevo objeto de estudio en el que las clases sociales eran las protagonistas. El estudio de disciplinas y ámbitos como la Economía y aspectos más sociales de la Humanidad sirvieron como renovación de una historiografía hasta entonces centrada en los hechos y sus consecuencias directas sobre el devenir de la política. Con la incorporación al plano histórico de esta nueva perspectiva se aporta una visión más amplia de la realidad, pero sin embargo, se continúa excluyendo a las mujeres, su participación, sus contribuciones y su papel, sea este cual sea.

Tras la finalización de la II Guerra Mundial, fueron cuestionados por el mundo científico los paradigmas historiográficos que hasta el momento reinaban y bajo la dirección de Braudel, la Escuela de Annales comenzó a introducir en el mundo científico-social la interdisciplinariedad para “hacer más comprensible el hecho social a lo largo del tiempo” (Alcaraz y Pastor, 2012, p. 123). Gracias a esta nueva metodología, mucho más integradora y cuyo objetivo principal no era otro que conseguir una aproximación más certera y completa del estudio de la Historia, se conseguía traspasar la mera explicación de los hechos acaecidos en el pasado para así intentar entender lo sucedido y poder, por tanto, analizar el presente e, incluso, predecir lo que ocurrirá. Este modo de entender la forma de abordar el estudio del pasado se conoce como “historia total”

(Ibid. p. 124) y cuenta con una gran legión de seguidores que ven en ella la manera correcta y más integradora de estudiar la Historia en contraposición con las formas anteriormente descritas.

De igual manera que ocurriera previamente, la historiografía de Annales permitió la permeabilidad de las disciplinas y, por tanto, la integración no solo de distintos puntos de vista donde antes solo había uno válido, sino también la perspectiva de análisis que podía aportar la incorporación de otras. Sin embargo, aún con este modo de estudiar la realidad, muchos matices y radiografías de la Historia quedaban excluidos del análisis. Y como ejemplo baste mencionar a las mujeres, objeto principal de análisis de este estudio y de este estado de la cuestión.

4.3. La ausencia de la mujeres en el relato de la Historia

No es hasta mediados del siglo XX en el mundo anglosajón y los años 80 de ese mismo siglo en España, que el personal investigador, los profesionales de la Historia y diferentes movimientos sociales, intelectuales y políticos en general se percatan de la sistemática exclusión de las mujeres en la narración de la Historia. Tal y como señala Flecha (2004, p. 22), se comprobaba así la existencia de “historias silenciadas” y la “construcción de un relato histórico” que ha prescindido sistemáticamente del 50% de la humanidad. Gracias a ello, el surgimiento a finales de los años 60 y durante los 70, de los llamados estudios de género consiguió incorporar al corpus social una perspectiva más integradora para el análisis de la Historia, añadiendo una visión más holística de la realidad. “Se difundieron y analizaron las voces, experiencias, estrategias y luchas femeninas, a la vez que se creaba una nueva arquitectura del conocimiento” (Ramos, 2015, p. 213). Ciertamente, la Historiografía de género introdujo en el debate científico-social la posibilidad de estudiar directamente la contribución de las mujeres a las distintas disciplinas sociales, en este caso concreto, a la Historia. Y, como apuntan Miralles y Belmonte (2004) lo hace a través de dos áreas fundamentales de interés. Por un lado, la esfera privada, circunscrita consuetudinariamente al entorno familiar y, por otro, a la esfera pública, con el trabajo como principal ámbito de estudio. Gracias a estas

nuevas perspectivas del estudio del pasado se pudo investigar el interés e influencia de las mujeres en el aspecto sindical o en el de los cuidados.

Por otro lado, y siguiendo el camino iniciado por los estudios de género, esta nueva forma de abordar los estudios sociológicos de la realidad trajo consigo también una importante discusión sexo/género que se superaba —no sin cierto recelo de una parte de la comunidad científica— con el análisis pormenorizado de la biología en comparación con los aspectos puramente sociales. El nuevo paradigma de estudio de las relaciones sociales que introdujeron los *Women's Studies* permitió que por primera vez la interdisciplinariedad fuera tomada en cuenta a la hora de planificar, abordar y ejecutar investigaciones en materia política, histórica y social (Papí, 2003), algo que supuso un antes y un después en el estudio científico-social de la realidad.

Y es entonces cuando nace la corriente historiográfica que hace emerger un movimiento que se preocupa por incorporar a las mujeres, así en general y sin reparar en sus grandes gestas, sino más bien en su contribución histórica, al estudio de las diferentes etapas temporales e introducirlas en los libros de texto. Para Vaíllo (2016) este cambio se produjo en todo el plano científico: “En el marco de distintas disciplinas, comenzaron a surgir voces críticas que se preguntaban por el lugar al que la tradición patriarcal había relegado a las mujeres, y su posición como objetos y como sujetos de conocimiento” (p. 100).

Esta denominada Historia de género tuvo sus opositores férreos —que aún hoy siguen existiendo y que basan su postura en una defensa poco acertada de la realidad del mundo actual y recientemente extinto— pero también, por suerte, sus aliados, aunque la realidad es que en España no llegó a desembarcar hasta bien entrados los años 80 y lo hizo en un contexto político y social propicio para su desarrollo, pero también en una sociedad eminentemente machista y en una universidad aún muy endogámica y reacia a las novedades (Ibid, p. 101). Sea como fuere, aquellos inicios sirvieron para que se desarrollaran diferentes corrientes a partir de la Historiografía y a la Historia de género y para que la figura de las mujeres y su papel en distintos momentos del tiempo fueran tenidos en cuenta en la explicación, análisis y desarrollo de la Historia.

4.4. Consecuencias del predominio de corrientes historiográficas excluyentes: su traslación a la educación

Se ha discutido mucho acerca de la influencia del estudio academicista de la historiografía, su traslado al estudio de la Historia como disciplina científico-social y, por supuesto, su transposición última a las aulas a través de una programación educativa concreta. Lo cierto es que una forma concreta de abordar la realidad de nuestro pasado y el modo en que el personal docente lo explique, puede provocar en el alumnado ciertos desajustes mentales en su forma de enfrentar el mundo cotidiano en el que se mueven a diario. La comunidad científica parece estar de acuerdo en que para el alumnado y la configuración de su sistema de valores apprehendido en el aula y basado en la igualdad —como propugna la LOGSE, cuyos postulados están parcialmente vigentes al haberse aprobado la LOMCE hace unos meses, aunque su impronta sigue siendo palpable—, resulta imprescindible integrar a las mujeres como protagonistas de su propio tiempo y espacio, ya que “el agravio que representa para las mujeres no estudiar a otras mujeres puede ser utilizado para justificar una supuesta subordinación a los hombres” (Sant y Pagés, 2011, p. 139). El reflejo del mundo que en los libros de texto, representaciones académicas y otro material didáctico se haga resultará —aunque no se pretenda con ello— un modelo-espejo en el que ver la realidad que rodea al alumnado. Quizás por esta razón resulta tan acertado —e incluso tan necesario— incluir dentro del currículum un apartado integrador y en el que se destaque el agravio que supone para ellas haber sido olvidadas de forma sistemática en los estudios de los libros de texto. Incorporar este análisis previo al estudio de la Historia, sea del periodo que sea, servirá así para que el alumnado sea capaz de comprender hasta qué punto esta estructura mental está arraigada en la sociedad y cómo puede ponerse remedio a esto con gestos sencillos y cotidianos.

Además de notar esta falta de rigor a la hora de abordar la Historia, es imprescindible que a esta primera propuesta la acompañe también un estudio integrador en el que las mujeres estén presentes como sujetos de estudio, como protagonistas directas e indirectas o como receptoras. Porque no hay que olvidar en ningún momento que, tal y

como ya se ha demostrado a través de investigaciones en didáctica de la Historia, la inclusión de figuras femeninas opera en sentido positivo, pues las alumnas encontrarán así referentes de su género en los materiales didácticos con los que trabajen en el aula, lo cual será, sin duda alguna, una oportunidad para el desarrollo de su sistema de valores: “Si las alumnas no tienen referentes nunca creerán en la posibilidad de llegar a ser” (Blanco y Sainz de Baranda, 2018, p. 84). Precisamente, siguiendo este mismo hilo argumental, se hace tan necesario erradicar de una vez por todas de nuestro sistema educativo el estudio que no integra la perspectiva de género para que sea el propio alumnado el que termine demandando más información sobre el papel de unas y de otros a lo largo de distintas etapas históricas.

Por otro lado, es necesario recalcar en este punto que, en los últimos años, fruto de un empeño creciente y más que bienvenido por corregir estos desajustes y ausencias de las investigaciones, del estudio y, por supuesto, de la didáctica de la Historia, son muchos los profesionales que han dedicado parte de su tiempo a comprobar con datos, análisis cualitativo y cuantitativo cómo de profundo es el agujero que la historiografía y, por tanto también, la Historia ha dejado para la figura de las mujeres. Pasarán muchas décadas hasta que este agravio pueda ser reparado siquiera parcialmente y ello será la gran piedra que la historiografía deba arrastrar como si fuera la condena de Sísifo.

4.5. Investigación de género aplicada a los libros de texto

Ya en los años 60 y 70 se produjeron diferentes análisis académicos de los libros de texto de distintas etapas educativas para comprobar hasta qué punto se realizaba en ellos un ocultamiento de las funciones de las mujeres en distintos momentos de la historia. Destacan en España, en una época más reciente y ya con un corpus legislativo educativo acorde al constitucionalismo democrático instaurado en el año 78, los estudios de Garreta y Careaga (1987) o los de Subirats (1993). Investigaciones académicas surgidas al amparo de la proclamación de la primera ley educativa española que introdujo entre sus preceptos básicos el principio de no discriminación por razón de sexo y la igualdad en el aspecto que sea, siguiendo así el artículo 14 de nuestra Constitución Española. Pese

a esta introducción formal en nuestra legislación de dichos conceptos igualitarios, la realidad en los años ochenta y en los noventa no se ajustaba a estos criterios. Según los distintos estudios realizados en torno a la efectiva igualdad en el currículo escolar y educativo, pervivía una “óptica androcéntrica” evidente, así como un sistema de valores y relaciones sociales que toma lo masculino como eje (Rodríguez Izquierdo, 1998).

Ya en la primera década del nuevo milenio, los estudios sobre la presencia de las mujeres en el currículum educativo se fueron ampliando y su inclusión en distintos grupos de trabajo de universidades se normalizaba. Blanco (2000) o Peñalver (2003) ofrecieron algunas aproximaciones básicas sobre la presencia de las mujeres en los materiales didácticos usados en las aulas. En este sentido, en sus conclusiones del estudio del sexismo en los libros de texto, ya Blanco (2000) advertía de la reproducción del porcentaje 70/30, siendo la primera cifra la presencia de hombres y la segunda la de mujeres, pero destacando que en los textos de Historia este desequilibrio era mucho mayor y se incrementaba conforme avanzaba el nivel educativo.

Por otro lado, ya a comienzos del nuevo milenio, con los estudios de género en pleno auge, Peñalver (2003) realizaba una comparativa de los libros de texto de Ciencias Sociales de una etapa fundamental para la configuración de la estructura mental de los adolescentes como es la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) abordando tres editoriales distintas. En su análisis pormenorizado del lenguaje, imágenes y tratamiento, encontraba que por cada mujer se recogían 7 varones y del total de 3.379 personajes encontrados en las páginas, el 63% se correspondía con varones célebres y tan solo el 7% con mujeres célebres. Esta más que evidente ausencia de la figura femenina “con nombre propio” (Ibid. p. 14) suponía una falta de mujeres a la hora de mostrar las profesiones del ámbito militar, político o jurídico, donde su presencia se advertía nula.

Con más de diez años de diferencia con respecto al primer estudio aquí aludido, resulta revelador que el análisis de los libros de texto de Historia que realizaba la investigadora López-Navajas en el año 2014 arroje tan solo un porcentaje del 12,8% de presencia de las mujeres en sus contenidos (López-Navajas, 2014, p. 282). Ello nos lleva a considerar —y coincidimos con ella en este análisis— en la existencia de “una considerable falta de rigor en los contenidos académicos” (Ibid. p. 1). Como ya se ha

apuntado anteriormente, esta forma de tratar la realidad de las mujeres y, por tanto, del mundo, supone una ausencia de referentes femeninos que hace mucho más frágil la situación social de ellas y que, además, contribuye a perpetuar las desigualdades ya existentes. Además, “al desconocer la memoria y el saber de las mujeres, toda la sociedad pierde parte de su acervo cultural y cuenta con menos recursos para comprender el presente y proyectar el futuro” (Ibid. p. 282).

Esta misma investigadora, en su labor académica con el análisis de los manuales de referencia sobre Historia en el sistema educativo español llega a afirmar en sus conclusiones de este estudio que la presencia de las mujeres en los libros de Historia “es anecdótica y su ausencia, sistemática. No forman parte de la información relevante ni son protagonistas del relato general que transmite la enseñanza” (López-Navajas, 2014, p. 301). Gracias a este tipo de investigaciones y al creciente aumento del interés científico-social y también de la propia sociedad por conocer y revertir los estereotipos de género, ha sido posible continuar y aumentar cuantitativa y cualitativamente los estudios de género en educación. Muchos de los análisis de los contenidos de libros de texto se han centrado fundamentalmente en dos vertientes distintas. Por un lado, en el análisis del lenguaje y representaciones utilizadas en sus páginas (sexismo en las palabras y modo de expresión escrita y sexismo en la forma de mostrar a las mujeres en las fotografías e ilustraciones) y, por otro, en la presencia cuantitativa y cualitativa de las mujeres en el contenido de textos y representaciones gráficas. En este último campo destacan los estudios realizados por varias investigadoras de la Universidad de Jaén lideradas por las profesoras Peinado y García Luque, quienes han llevado a cabo varios análisis de distintos libros de texto de varias etapas educativas actuales registrando frecuencia de alusión a mujeres, representación de estas en imágenes (cuantitativo), así como el tratamiento de las figuras femeninas aludidas (cualitativo).

Además, un grupo de investigadores sociales de la Universidad de Jaén analizaba también los libros de referencia de Historia en 2º de Bachillerato y entre sus conclusiones señalaban la falta de perspectiva de género y, por tanto, la falta de comprensión y análisis crítico que les permita hacerse una idea global de la realidad; la presencia femenina se reduce a unos pocos textos aislados e imágenes que ilustran una

simple idea (Carriazo et al., 2014). Esta forma de abordar el estudio y aprendizaje de la disciplina social resulta más que incompleto y no solo por la falta de miras a la hora de planificar la inclusión del género, sino también por carecer de un marco normativo concreto, duradero y firme que apoye cualquier tipo de iniciativa en este sentido.

4.6. La formación de género para el futuro personal docente

Tal y como reclaman algunos investigadores, resulta más que fundamental que la perspectiva de género sea introducida dentro de los planes de estudios del futuro personal docente que hoy habita las aulas universitarias (Díez Bedmar, 2019; Rausell, 2020; García Luque, 2015; García Luque y Peinado, 2012; Guerrero, 2021) y también lo es que las leyes educativas nacional y autonómica deban incorporar un apartado dentro del currículum escolar para la transversalidad del género (García Luque, 2015), entendida esta como un aspecto común a todas las materias, unidades didácticas y objetivos docentes para conseguir de forma efectiva que las mujeres sean sujeto y objeto de estudio en todos los niveles educativos.

En efecto, la llamada “conciencia de género” (Díez Bedmar, 2019) sirve para que el alumnado cuando está en periodo de formación y su objetivo no es otro que dedicar su futuro profesional al ejercicio docente, pueda generar en su mente una visión concreta de cómo han sido tratadas las mujeres en la Historia y a partir de este conocimiento serán entonces capaces de incorporar la perspectiva de género en las aulas. Esta formación que ha de ser ya ineludible y que en sí misma es profesionalizante (Ibid. p. 89), está en la actualidad paralizada y depende solo y exclusivamente del diseño docente que realicen los planes de estudio de cada centro universitario (Díez y Fernández, 2019), así como en su traslación a las aulas de Primaria y Secundaria está supeditada a la voluntad del profesorado, que es el único que puede garantizar su presencia en ellas. Y esto no es solo en la formación que el estudiantado recibe en el curso de sus grados en educación, sino también en un máster profesionalizante como es el del Profesorado. El 23,2% del alumnado consultado según una investigación realizada por Rausell (2020) con un estudio colectivo de casos y una muestra de 70 estudiantes del Máster del

Profesorado (MAES), afirma no haberse encontrado con el género en su formación inicial. Además, preguntado sobre lo que mayor interés les suscita en este sentido y para aminorar esa falta de formación, el estudiantado encuentra que superar la invisibilidad, ahondar en la perspectiva de género y comprobar las aportaciones de las mujeres son los tres principales ejes que echan en falta.

Esta importante falla en la formación inicial del profesorado es también un hándicap a la hora de realizar avances en la otra pata de la educación, en el propio alumnado. Ya que, tal y como han demostrado estudios realizados en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria, la falta de conocimiento de los estudios de género y sus implicaciones, supone una incapacidad manifiesta para interpretar el pasado a través de la perspectiva de género (Castrillo, Gillate, Odriozola y Campos, 2019). La importancia de que ello sea incluido dentro de la formación inicial del profesorado resulta crucial para que el alumnado sea capaz de detectar la ideología patriarcal y se pueda así conscientemente mitigar (García Luque, 2015).

Por otro lado, el avance de las investigaciones sociales ha derivado en una mayor especialización de los estudios de género, que ahora, al no ser minoritarios, pueden hacerse por disciplinas e incluso por periodos concretos de tiempo. Este es el caso de la didáctica de las Ciencias Sociales, cuyos principales investigadores —no solo en España, sino en todo el mundo— han dedicado numerosos esfuerzos a poner el foco en todo lo que pueden hacer los estudios de género por esta disciplina. Ciertamente, se ha analizado en primer lugar y de forma consciente por qué las mujeres siguen siendo secundarias en la enseñanza de la Historia y, aunque no haya una respuesta única a esta importante cuestión, sí que hay consenso sobre las posibles causas y así las recoge la profesora García Luque (2015) en un estudio centrado en ello. Las inferencias políticas, el predominio de la Historia política, la falta de transferencia de la investigación a la disciplina social y la permanencia de la creencia de que la Historia de las mujeres es solo cosa de mujeres son los orígenes principales que apunta García Luque acerca del problema.

4.7. La realidad de los planes de estudios y el género

Pese a los numerosos avances en las últimas décadas en la historiografía y a los considerables cambios introducidos gracias a su permeabilidad y apertura de miras, la realidad, ya lo estamos comprobando con este somero repaso por algunas de las principales investigaciones actuales, es que este tipo de planteamientos distan mucho de estar presentes en los materiales didácticos. En un estudio realizado con libros de texto de cinco editoriales diferentes correspondientes al 2º curso de la ESO y con la Historia Moderna como objeto se observa que “sigue siendo esta una Historia de reyes, conquistadores, mercaderes y navegantes” (Rausell, 2017a, p. 24). Pero avanzando en la Historia no es mucho más halagüeña la situación, ya que en un estudio realizado, el predominio del personalismo político para ejemplificar periodos históricos como la Ilustración hace que sean mucho más abundantes los varones que las mujeres, algo que adolece de perspectiva de género (Rausell, 2017b). Para esta investigadora el único cambio posible para que esta situación sea revertida es una transformación radical en la propia concepción de la disciplina. Y para que este cambio sea real y pueda llevarse a cabo, la comunidad científica coincide en señalar que solo a través del conocimiento será posible llegar a desarrollar en la conciencia del alumnado y del futuro personal docente que pasa por las aulas universitarias un pensamiento crítico capaz de cuestionarse los dogmas científicos (Guerrero, 2021). Y este cuestionamiento pasa también por romper con los roles y estereotipos concebidos acerca de aspectos tan significativos como las masculinidad tradicional, el androcentrismo y los roles sociales adscritos al género para así conseguir que la enseñanza de la Historia deje de ser de corte positivista y androcéntrica (García Luque y De la Cruz, 2019).

Tal y como ya hemos podido observar, han sido muchos los investigadores que han centrado sus esfuerzos en estudiar cómo la tradicional historiografía ha dejado a un lado la figura de las mujeres para el análisis de la realidad de nuestro pasado y, por tanto, para poder comprender nuestro presente e, incluso, el futuro. Sin embargo, los intentos por cambiar esto en los libros de texto no pasa por la incorporación de forma anecdótica de aquellas mujeres que destacaron en sus periodos históricos por romper con los roles tradicionales marcados por su género, ya que la figura de estas “mujeres fuera de serie”

evoca la tradicional historiografía positivista sin tener en cuenta situaciones, sistemas de control y relaciones con varones (Rugna Cuenca, 2014).

4.8. Qué puede hacer la perspectiva de género por la Historia

Por otro lado, y ya adentrándonos en el aspecto más proactivo de la disciplina, es decir, poniendo el foco en todo lo que puede hacerse a través de la perspectiva de género en los próximos años y dentro de la disciplina de la Historia, según Díez y Fernández (2019), desde la didáctica de las Ciencias Sociales se puede extraer a través de ejemplos claros el protagonismo social de las mujeres a través del uso en clase y con el alumnado de fuentes documentales. Esta será una de las principales líneas metodológicas que seguiremos en el desarrollo de nuestra unidad didáctica centrada en el sufragio femenino. Y es que, tal y como argumentan no pocos investigadores en este ámbito, el uso de este tipo de recursos es extremadamente útil para el alumnado a nivel pedagógico. Además, gracias a ello será posible también que en nuestra propuesta insertemos la metodología estratégica que tiene a la coeducación y a la interseccionalidad como protagonistas del aprendizaje del alumnado de nuestra clase de Historia.

Adentrándonos en la coeducación como una herramienta útil para la transformación de la disciplina, esta, tomada como base de la escuela desde los niveles más inferiores, sirve para comprender el presente, ser un eje de reflexión importante y problematizar lo cotidiano para así corregir las desigualdades existentes y ahondar en la inclusión (De la Cruz, García Luque y Navarro Gaitán, 2021). Además, esta forma de abordar la educación es especialmente útil en los primeros niveles educativos en tanto que su tratamiento por el estudiantado a edades tempranas consigue crear un marco mental duradero y consciente (García Luque y Peinado, 2012). Por otro lado, la interseccionalidad es otra de los métodos más estudiados para conseguir que el alumnado entienda, clasifique, jerarquice, ubique y relacione las invisibilidades para poder eliminarlas (Massip y Castellví, 2019). Gracias a los ejes de identidad distintos y

en función del contexto que introduce la interseccionalidad en su estudio se pueden atisbar el de género, el de cultura, el de etnia o el de clase social.

Pese a los numerosos esfuerzos academicistas y de grupos de investigación, la realidad es que en la actualidad el currículum escolar en niveles como la ESO sigue siendo pobre en representar a las mujeres en asignaturas de ciencias sociales como la Historia. Esta infrarrepresentación provoca un aumento de las desigualdades y, por tanto, una perpetuación de los roles de género que se intentan erradicar desde distintos puntos de vista de nuestra sociedad actual. Son escasas las experiencias editoriales de elaborar libros de texto que hagan frente a los estereotipos concebidos y que realicen una equilibrada representación de hombres y mujeres en los libros de Historia (Vaíllo, 2016).

Entre los intentos por revertir esta complicada situación de la educación en España —cuyas implicaciones no solo tienen que ver con la redacción, presentación y consumo de los libros de texto, sino también con la propia implicación del personal docente a la hora de abordar las unidades didácticas en clase— se encuentra uno especialmente relevante para la investigación que estamos llevando a cabo en este trabajo. Se trata del proyecto puesto en marcha por la investigadora López-Navajas en la Universidad de Valencia y que surgió como resultado de su pormenorizado estudio de 2010 en el que llevaba a cabo un análisis de distintos libros de texto. Gracias a aquella línea de investigación nació la base de datos online “Mujeres en la ESO” (accesible a través de <http://meso.uv.es/>) en la que se recoge el tratamiento y frecuencia de figuras de mujeres en asignaturas obligatorias en las aulas de los institutos españoles y que se incluyen en la actualidad dentro del currículum educativo vigente. Tal y como asegura en su página inicial, este fichero electrónico contiene más de 5.000 personajes y más de 16.000 entradas referenciadas que pueden consultarse combinando las variables de asignatura, nivel, bloque de contenido, tema, editorial y sexo. Una útil herramienta para la consulta libre del personal docente y para la inclusión y formación de un currículum mucho más igualitario y equilibrado en el que la figura de las mujeres sea tenida en cuenta. Porque, tal y como sostienen no pocas investigaciones y una parte muy

importante de la didáctica, una de las posibles soluciones para reparar el agravio a la figura femenina pasa por el “diseño de intervenciones didácticas que visibilizaran a las mujeres como agentes activos de la historia” (Rausell, 2017a, p. 24).

4.9. Implicación del profesorado en la perspectiva de género

La cuestión es que a veces la presencia de los nombres femeninos en los libros de texto se reduce a una simple enumeración o comentarios simplistas incluidos dentro de densos temarios, cuya aparición por tanto es anecdótica, ligada a los espacios privados, desde modelos pasivos o subordinadas a las acciones de los hombres (Marolla-Gajardo, 2019). De la implicación conjunta del personal docente, directivo y también político depende que el rumbo de nuestras aulas siga estando ligado a unos valores androcéntricos y nuestras niñas y adolescentes de hoy no tengan referentes femeninos en los que basar su sistema de aprendizaje actual. Solo con el esfuerzo común y la puesta en marcha de proyectos integradores en los que la transversalidad sea más que una palabra hueca que incorporar sin más a la realidad docente, se podrá llegar a reducir en un plazo de tiempo no muy extenso las desigualdades y las figuras masculinas como modelos de actuación. Gracias a esta nueva línea docente que, en muchos casos se lleva a cabo por el empeño concreto del personal al cargo, se logrará revertir una complicada situación en la que las mujeres dejen de comprender el currículum oculto y pasen a la palestra para ilustrar a las nuevas generaciones. Además, tal y como han demostrado no pocos estudios, la forma inclusiva de abordar los contenidos favorecerá la motivación e implicación del personal docente y fomentará la curiosidad y el desarrollo de la seguridad propia y autoestima de las alumnas, por ejemplo, a la hora de expresar sus opiniones en público. También les permitirá mostrar más respeto con las distintas culturas y opiniones de su contexto, y desarrollar una ciudadanía más activa en sus sociedades (Íbid.).

Trabajar en el aula sin perspectiva de género no permite estimular la empatía histórica, sino la simple memorización de episodios ligados a una figura, en su mayor parte masculina, siendo estos conocimientos ajenos a su vida y contexto. Al carecer de referentes femeninos en los que ver un reflejo, no estaremos favoreciendo que el

alumnado desarrolle plenas actitudes y habilidades sociales ni les estaremos formando para que intervengan en la sociedad de forma activa, plena, crítica, solidaria e igualitaria. Y esto es mucho más evidente en el caso de la asignatura de Historia, cuya implicación social en la realidad del mundo en el que vive el alumnado es mucho mayor que con otras disciplinas, ya que su visión del pasado puede configurar en sus mentes una determinada forma de enfrentar el presente y también, por supuesto, el futuro. Por eso, los objetivos que deben establecerse para que la perspectiva de género en las disciplinas de las Ciencias Sociales sea efectiva, han de tener miras a medio y largo plazo y deben también incluir la transformación del conocimiento, más allá de actuaciones concretas que solo sirven para maquillar la realidad.

4.10. Herramientas de género a disposición del personal docente

Existen numerosos recursos al alcance del personal docente para que puedan, a falta de la correspondiente inclusión en los libros de texto, introducir la perspectiva de género en sus clases. Muchas de ellas han sido ideadas precisamente para suplir esta ausencia y nacen al albur de instituciones políticas de distinto tipo y niveles. Así, por ejemplo, el Ministerio de Educación recoge en la web www.ite.educacion.es un catálogo de recursos educativos para las etapas educativas no universitarias y relacionados todos con las TICs. Por su parte, el sindicato de trabajadores UGT lanzaba el portal web www.educandoenigualdad.com con el objetivo de ser el punto de referencia del mundo educativo para implementar políticas de igualdad. Sirvan estos dos ejemplos para entender la necesidad de desarrollar un marco normativo férreo que permita al personal docente contar con este tipo de recursos en los libros de texto, contenido desarrollado por las editoriales y que no tengan que buscar en un pozo como es Internet el contenido que dan a su alumnado dentro de las aulas.

4.11. Estado de la cuestión del sufragio femenino en las aulas

Dentro de la asignatura troncal del 4º curso de la ESO y según lo dispuesto en la normativa sobre el currículo básico de la ESO y Bachillerato, encontramos en el bloque

número 5 “La época de Entreguerras (1919-1945)” y dentro de este un apartado específico dedicado a “La II República en España” (RD 1105/2014). En este exiguo epígrafe se ubica el objeto principal de nuestro Trabajo Fin de Máster y, a juzgar por lo reducido de su extensión, su aplicación práctica en libros de texto y en clases, es bastante somera, como iremos comprobando a continuación.

Al tratarse de un tema global, que incluye no solamente temario referente a España, sino también de Europa en general, casi todos los libros de texto de referencia consultados pasan casi de puntillas por el acontecimiento histórico que aquí nos ocupa. Y hay varios motivos para que esto ocurra así. Por un lado, la asignatura de Geografía e Historia correspondiente a 4º de la ESO no trata en exclusividad temas de España, sino que se circunscribe a una Historia universal, algo que ya deja entrever que no se le dedicará mucho tiempo al sufragio femenino en España. Por otro lado, al abarcar en este curso tantos temas y tan generales para formar en la mente del estudiantado una idea global de lo que supusieron los siglos XIX y XX en el mundo, se deja de lado el estudio y análisis más puntual de cualquiera de esos periodos en nuestro país. De ahí que centrar los temas en asuntos puramente nacionales sea complicado, aunque algunos libros de texto sí que separan entre Historia universal e Historia de España varios de estos temas para así poder hacer una idea mucho más certera de los acontecimientos más locales.

Por otro lado y, pese a la levedad con que se trata la consecución de un derecho fundamental para las mujeres en España, todos los libros de texto consultados —unos en la página principal de inicio del tema y ocupando una cara completa, otros, con una fotografía testimonial en el propio epígrafe en sí— utilizan una fotografía de mujeres de la época acudiendo a las urnas para ilustrar la importancia del avance moderno de este periodo. Pese a la buena intención inicial, la realidad es que el espacio que se dedica a explicar lo que supuso el debate sobre el sufragio femenino en España en una recién constituida república, es algo más que una anécdota en la que destacaron dos mujeres por su enfrentamiento público, Campoamor y Kent (a esta última ni siquiera se la nombra en uno de los libros de texto).

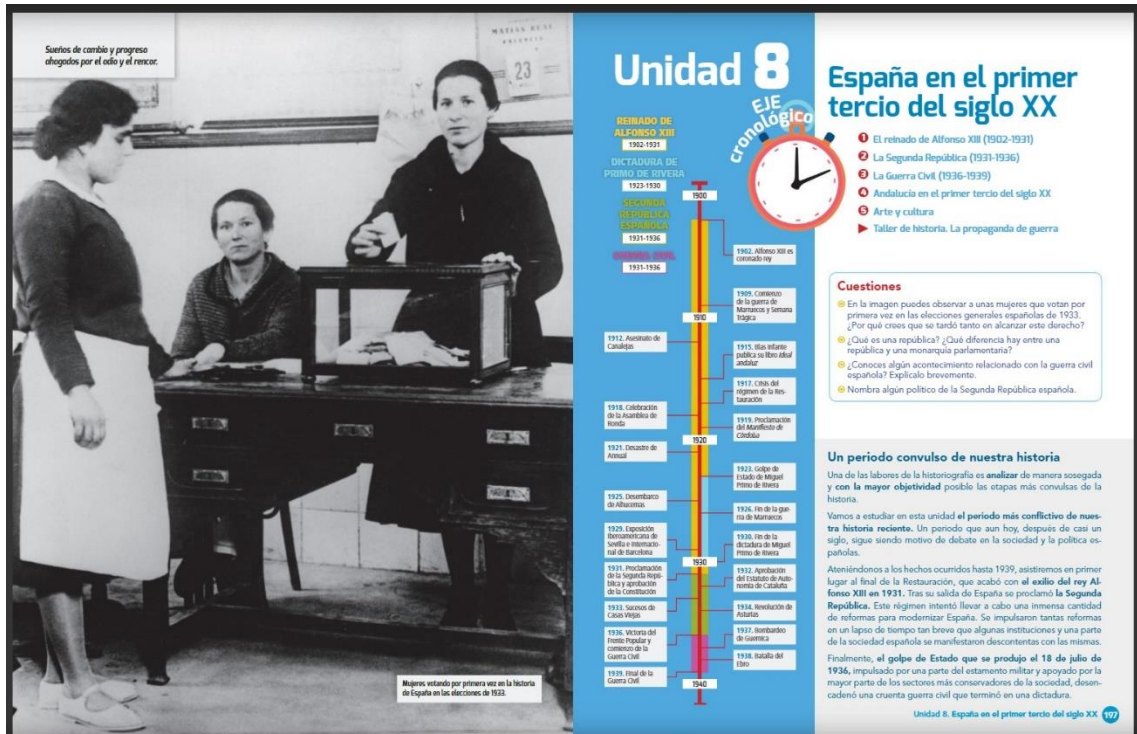


Ilustración 2. Páginas iniciales del libro de texto consultado de la editorial Anaya. Fuente: Editorial Anaya. <https://cutt.ly/6W7fadl>

Además, en los obligatorios apartados que incorporan todos los libros de texto consultados para realizar análisis de fuentes documentales (normalmente se ubica al final de la unidad de que se trate y suele ser un apartado opcional para el personal docente, así que, en ocasiones ni siquiera se trata), se muestran varios textos sobre el mismo debate en las Cortes Constituyentes, sobre su aparición como noticia en prensa o como imagen de mujeres votando. Todo ello nos lleva a pensar que o bien los redactores de los propios libros de texto son conscientes de todo lo que omiten al tratar de soslayo este tema, o bien le dan todo el espacio de que disponen según las directrices de la editorial para significar así la importancia que tiene su estudio.

Sea como fuere, la realidad es que la aprobación del sufragio femenino en España ocupa algo más de un párrafo, ilustra con varias fotografías de mujeres de la época votando —la inclusión de este tipo de imágenes que denotan la por sí mismas la llegada de un derecho de ciudadanía básico en una situación de extendida pobreza en nuestro país resulta más que ejemplificante de lo que supuso en la realidad— y, lo que es más grave, apenas parece tener relación con el propio contexto en el que se desarrolló, con la II República.

Pese a ser un debate agrio, que enfrentó no solamente a las tres principales ideologías existentes en las Cortes Constituyentes, también supuso un duro rifirrafe entre miembros de los propios partidos de izquierdas y, más aún —y de ahí su importancia en la historia política de España— en el seno de los propios partidos, donde se atisbaron diferencias irreconciliables que, en algunos casos, llevaron a sus protagonistas a abandonar sus filas. Todo ello no viene sino a significar su importancia para el estudio de la Historia y la necesidad de que el alumnado conozca mediante su propia indagación qué supuso en aquel contexto de nuevas libertades y derechos y qué cambios introdujo en la España de comienzos del siglo XX, no solo para las clases políticas, sino también para el pueblo.



Ilustración 3. Mujeres con papeletas electorales celebrando el derecho al voto en noviembre de 1933. Fuente: La Vanguardia. <https://cutt.ly/RW7dNaq>

Creemos firmemente que este periodo histórico de nuestro país merece un mayor detenimiento, una mayor atención didáctica, por las implicaciones posteriores que tuvo y por haberse convertido con la perspectiva del tiempo en un oasis de auténtica libertad para unas mujeres españolas que habían llevado el yugo de sus maridos, sus padres y sus hermanos encima durante tanto tiempo. Además, tal y como se introducía en el apartado de objetivos, al encontrarnos en el contexto de un centro escolar ubicado en Marmolejo —primer pueblo de España donde las mujeres pudieron ejercer su derecho al voto en unas elecciones a Juez de paz—, esta importancia es si cabe aún mayor, ya

que les toca de lleno. El estudiantado podrá incluso recurrir a fuentes orales de contacto directo para preguntar cómo se vivió aquella época o cómo les contaron a sus padres y abuelos que ocurrió, algo que ayuda enormemente a la fijación de los conocimientos básicos en una disciplina como la Historia.

5. PROYECCIÓN DIDÁCTICA

A lo largo de las siguientes páginas desgranaremos la Unidad didáctica centrada en el sufragio femenino que hemos programado para una clase de 4º de la ESO.

5.1. Justificación curricular

Nuestra propuesta de Unidad didáctica se centra en el estudio del periodo histórico en el que se produjo la consecución del sufragio femenino en España en 1931, en plenos inicios de la II República. Este tema concreto no aparece explicitado como tal dentro del apartado *contenidos* del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria, pero sí que se inserta dentro del bloque 5 denominado “La Europa de Entreguerras (1919-1945)” y más concretamente, en el epígrafe “La II República en España”. Además, según los criterios de evaluación asociados a este contenido, el alumnado de toda España estudia por un lado “los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del período de Entreguerras, o las décadas 1919-1939, especialmente en Europa” y, por otro, las “cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época, y su conexión con el presente”, lo que unido al estándar de aprendizaje evaluable número 1.3 por el que se especifica que se “discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer” y también el 2.2 por el que se “explica las principales reformas y reacciones a las mismas durante la II República Española”, se ajusta a lo que se le pide al estudiantado en este nivel.

Además, según los objetivos que se detallan brevemente al inicio de la exposición del temario en este marco normativo, la asignatura de Geografía e Historia en el nivel educativo de la ESO pretende, además de ahondar en el conocimiento que el alumnado ha adquirido en etapas previas, en Educación Primaria, favorecer la comprensión de lo acontecido, así como de los procesos sociales en su propio contexto y analizar los que dan lugar a cambios históricos —como es el caso de la consecución del derecho al voto de las mujeres en España—. Por supuesto, todo este conocimiento que el estudiantado tiene la oportunidad de conocer y de profundizar en él les permite según recoge el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, seguir adquiriendo “las competencias

necesarias para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes”.

Por otro lado, si nos detenemos específicamente en la ordenación jurídica propia de la comunidad autónoma en la que se va a desarrollar esta Unidad didáctica, en Andalucía, encontramos también un decreto base reciente que sirve de guía para establecer el currículum específico de cada materia. Se trata de la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía y, en el caso de la asignatura de Geografía e Historia de 4º de la ESO, al desarrollar el bloque 5 de la normativa estatal, correspondiente al tema de “La época de Entreguerras”, se añade un apartado específico que alude a Andalucía para el estudio de la II República y de la Guerra Civil en nuestra comunidad autónoma. Además, los criterios de evaluación especifican que el alumnado deberá valorar las principales aportaciones al desarrollo social y político, así como las problemáticas de las distintas etapas de la II República en Andalucía. A todo ello debemos añadir también los siguientes elementos transversales que atraviesan el currículum específico de Geografía e Historia y que se concretan en:

-  Respeto al Estado de derecho y a los derechos y libertades fundamentales recogidos en nuestro ordenamiento jurídico que se recogerá en el análisis de los elementos y evolución de los regímenes democráticos.
-  La puesta en valor de la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres a través del estudio de la situación de la mujer y la lucha por su emancipación.

Además de la plasmación de estos elementos transversales, en la Orden de 15 de enero de 2021 se especifica que en el 4º curso de la ESO, en el apartado de Historia de la asignatura de Geografía e Historia, se incorporará al proceso de enseñanza-aprendizaje “la situación de la mujer a lo largo de la historia y la lucha por el reconocimiento de sus derechos”. Así pues, según el ordenamiento jurídico de nuestro país, el estudio del periodo histórico en el que se produjo el debate sobre el sufragio femenino en España y su aplicación e implicaciones en la localidad en la que se ubica el centro escolar en el que desarrollaremos nuestra Unidad didáctica, está convenientemente justificado legislativamente.

5.2. Justificación social

Nuestra Unidad didáctica ha sido concebida específicamente para desarrollarse en un centro escolar de la localidad jiennense de Marmolejo. Situado en la comarca de la Campiña Norte de Jaén, Marmolejo ostenta el honor de haber sido el primer pueblo de España (junto con el municipio pacense de Santa Amalia) en el que las mujeres tuvieron la oportunidad de participar en un proceso electoral tras la aprobación en 1931 de la Constitución de la II República, cuyo articulado recoge, en el apartado 36, el derecho al sufragio femenino. Lo hicieron el 26 de marzo de 1933 en unos comicios para elegir al Juez de paz de la localidad y las mujeres de la localidad, en contra de lo que en un principio cabía prever según las crónicas sociológicas de aquel tiempo, lo hicieron de forma masiva: de un censo de algo más de 3.000 votantes y con una abstención de más del 50%, más de 500 mujeres se acercaron aquel día a las urnas para ejercer por primera vez su derecho al voto (Perales Solís, s.f.). Aquel precedente político y acontecimiento social en Marmolejo marcó un antes y un después no solo para la mitad femenina de la población del municipio, sino también para la estrategia política e ideológica de los múltiples partidos existentes en aquel momento en el lugar.

Todos estos antecedentes aquí expuestos vienen a justificar la importancia social e histórica que el estudio del sufragio femenino tiene para el alumnado del único centro educativo de ESO en Marmolejo. Además de ser hoy un derecho fundamental consagrado en nuestra Carta Magna, el derecho al voto de las mujeres, supuso en aquel contexto convulso de los años 30 en España, un revulsivo para toda la sociedad. Para el estudiantado que se encuentra en ciernes de poder ejercer su derecho al voto —tienen entre 15 y 18 años— resulta fundamental entender las implicaciones sociales, históricas y culturales que pudo tener la aprobación del sufragio femenino en una localidad del tamaño de Marmolejo.

El estudio de un periodo de tiempo y de un acontecimiento como la aprobación del sufragio de las mujeres en España es ya de por sí de una trascendencia social e histórica sin igual. Pero aún lo es más si lo hacemos deteniéndonos en la particularidad de que fuera en Marmolejo, un municipio modesto que en los años 30 del siglo XX fue la

avanzadilla del derecho al voto que las mujeres españolas tuvieron la oportunidad de ejercer en noviembre de 1933 en unas elecciones a Cortes Generales. Todo ello nos lleva a pensar que es más que beneficioso el estudio de aquellos acontecimientos en el municipio y poniéndolos en relación con lo sucedido en primer lugar en el encendido debate político en las Cortes y, de forma secundaria a este, en el aspecto social, en todos aquellos círculos culturales que trataron el tema de un modo u otro. Además, la puesta en relación de un suceso de escala nacional con la trascendencia histórica que tuvo —aprobación del sufragio femenino— con la propia idiosincrasia de un pueblo concreto, en este caso del que habita el alumnado, Marmolejo, sirve para que se pueda sentir más empatía y entender de modo más completo y con un aprendizaje significativo lo que supuso este hito en la Historia de España y en la local.

Tanto en el aspecto didáctico, como en el pedagógico y en el histórico, resulta más que justificado el sentido que tiene que el alumnado de 4º de la ESO del IES Virgen de la Cabeza de Marmolejo estudie con una Unidad didáctica específica el sufragio femenino, primero a escala nacional, focalizándose en la escenificación política y social y deteniéndose en sus implicaciones para toda la sociedad de su tiempo, y más tarde adentrándose en las entrañas sociales y contextuales de su propio pueblo para entender la importancia de que fuera en Marmolejo la primera vez que se puso en práctica este derecho hoy consagrado como fundamental.



Ilustración 4. Un grupo de mujeres vota por primera vez en 1933 en la localidad de Eibar. Fuente: Cadena Ser. <https://cutt.ly/UW7qwbc>

5.3. Contextualización del centro escolar¹

La Unidad didáctica que en este trabajo se programa se ha pensado para impartirse y desarrollarse dentro de un aula de 4º de la ESO del centro educativo IES Virgen de la Cabeza de Marmolejo, un centro público, que además de ofrecer estudios de Educación Secundaria Obligatoria, cuenta con Bachillerato de tres ramas diferentes y también con Formación Profesional Básica y con Ciclos Formativos de grado medio y superior de la rama de agraria y forestal. La localidad está situada al noroeste de la provincia de Jaén, limita al oeste con los municipios de Villa del Río, al sur de Lopera, Arjona y Arjonilla, al este y al norte, con el de Andújar. Destaca la accesibilidad de la localidad al contar con numerosas carreteras que afluyen en la zona, con la autovía de Andalucía, A-4, como la más transitada e importante núcleo de entrada y salida al municipio. Además, destacan también la riqueza de sus tierras, tanto por las aguas superficiales como subterráneas, contando con el río Guadalquivir y con sus afluentes Jándula y Yeguas.

Marmolejo cuenta con una población de algo más de 7.000 habitantes y una extensión de 178 km² que se refleja en una densidad de población de 40.35 hab./km². La población activa la compone el 45% del total, con lo que existe un envejecimiento vegetativo bastante relevante. Del total de la población, el 65% pertenecen al sector agrícola, del que existe una gran tradición debido no solo al cultivo del olivar, sino también a sus huertas hortofrutícolas, y el 35% restante se reparte entre el sector comercio, servicios e industria. La propiedad de las tierras existentes está bastante repartida, al tratarse de huertos menores de 5 hectáreas los que circundan toda la localidad en sus más de 200 caminos rurales.

La localidad en la que se ubica el centro escolar se considera un lugar formado en su mayor parte por familias trabajadoras que cuentan en algunos casos con sueldo estable, en otras con trabajos temporales e inestables y, en otras, con varios sueldos procedentes de más de una persona del núcleo. El 10% de la población tiene un alto

¹ Información extraída en su mayor parte del Proyecto de Centro proporcionado por el IES Virgen de la Cabeza de Marmolejo durante el desarrollo de las prácticas docentes que tuve la oportunidad de realizar en el mes de mayo, mismo lugar en el que realizara hace más de 16 años mis estudios de ESO y Bachillerato.

nivel socioeconómico, el 30%, cuenta con un nivel socioeconómico medio, el 45% se ubica en un nivel medio/bajo y existe un 15% de familias más desfavorecidas, con un nivel socioeconómico bastante bajo.

El centro educativo IES Virgen de la Cabeza se encuentra situado a las afueras de Marmolejo —ya que cuenta con una explotación agraria añadida en la que se forma el alumnado de los ciclos formativos— y es el único de la localidad. Concebido en el año 1961 como un centro de formación para agricultores, su nombre original fue el de *Granja Escuela* y de sus pioneras aulas surgieron los primeros capataces agrícolas de toda Andalucía. En los años 70, tras la aprobación de la Ley General de Educación, que regulaba la nueva estructura de las enseñanzas técnico-profesionales, comienza a transformarse para albergar nuevos estudios profesionales de agraria de Formación Profesional de primer y segundo grado. Ya en el curso 88-89 se inician los estudios de 1º y 2º de Bachillerato y en el año posterior a este se imparten ya 1º, 2º y 3º también. Ya en el curso 90-91 se incorpora también el Curso de Orientación Universitaria (COU), siendo en principio una extensión del centro escolar con el mismo nombre pero ubicado en la localidad vecina de Andújar. En el curso 1991-92 el centro escolar Virgen de la Cabeza de Marmolejo se convierte en Instituto.

El centro está formado por algo más de 60 profesionales docentes y el 85% del total tienen su plaza en él, hecho que aporta estabilidad a los proyectos educativos que se emprenden en el instituto. El centro desarrolla importantes proyectos y planes educativos, como Escuela Espacio de Paz, Igualdad, Plan de Lectura y Biblioteca. Además, gracias a su situación geográfica —Marmolejo forma parte del Parque Natural Sierra de Andújar y la accesibilidad a la sierra es inmejorable— pueden llevarse a cabo diferentes proyectos con el entorno natural de la localidad.

Normalmente, el alumnado, al finalizar sus estudios en el único colegio de Educación Primaria existente, cursa sus estudios en este, con lo que hay un profundo conocimiento del resto. Las edades del estudiantado, salvo algunas excepciones, están comprendidas entre los 12 y los 21 años. Desde el punto de vista académico se puede considerar el rendimiento del alumnado como normal, aunque existe una tendencia a la baja, especialmente en los últimos años. La mayor parte del alumnado que finaliza el ciclo de

Educación Secundaria Obligatoria en el centro se mantiene posteriormente en él para cursar Bachillerato, mientras que solo un pequeño porcentaje finaliza sus estudios en esta etapa, mientras que el resto opta por las enseñanzas postobligatorias en ciclos formativos.

El ambiente es cordial en lo que se refiere a las relaciones interpersonales del alumnado, aunque se necesita una mejora de la participación, la implicación y el trabajo en equipo. Por otro lado, la relación del personal docente con las familias es cordial y se basa en la constante relación con el centro para poder conocer mejor y más de cerca la evolución académica del alumnado. De forma general, las familias asisten regularmente a las reuniones grupales y a las tutorías individualizadas.



Ilustración 5. Patio central del IES Virgen de la Cabeza de Marmolejo. Fuente: web del centro educativo. <https://cutt.ly/4W7hsBk>.

5.4. Contextualización del aula

El aula en la que desarrollaremos la Unidad didáctica programada en este trabajo tiene a un total de 23 personas como alumnado —siguiendo la ratio respetada por el centro escolar de referencia en este último curso y debido al COVID-19, hemos querido que sea lo más cercano a la realidad posible—. Al tratarse Geografía e Historia de una asignatura troncal se produce un desdoblamiento de la clase para otras materias y una unión para esta en concreto. Así pues, en esta clase de 4º de la ESO se encuentra alumnado procedente del itinerario formativo de ciencias sociales por un lado y del científico-técnico, por otro. Tal y como reflejan los propios informes del personal docente del centro, el nivel de ambos cursos es parecido, si bien el del alumnado que ha escogido la rama científico-técnica sobresale un poco más que la otra. Además, es importante reseñar que respecto a los hábitos de estudio, un porcentaje alto del alumnado estudia solo antes de los exámenes y otro menor dice estudiar de manera sistemática y periódica.

Al tratarse de una asignatura de tipo troncal, tanto el profesorado como el alumnado siente que debe esforzarse algo más para poder llegar a los mínimos exigidos para superarla, aunque la realidad sea otra bien distinta en la práctica. Por otro lado, no existe una gran cultura de innovación en las clases de Geografía e Historia, ya que el personal docente al cargo lleva a cabo clases magistrales tradicionales para enseñar, algo que puede resultar bastante monótono para el alumnado y que en nuestra propuesta didáctica intentaremos superar con diferentes propuestas metodológicas, ejercicios y salidas del aula.

El alumnado de 4º de la ESO, debido a las características del centro y al aspecto sociocultural de la localidad en que se ubica, es de procedencia muy similar con lo que se produce una diversidad escasa en el aula. Por otro lado, de las 23 personas que componen el alumnado de esta clase no hay nadie que necesite adaptación curricular significativa.

Se trata, en líneas generales, de un alumnado del que destacan diez personas por su interés, por su atención y por participar en debates propuestos en el aula. El resto de

personas, aunque en los resultados de sus pruebas escritas y orales tengan buenas notas, no son especialmente participativos y esperan que el personal docente les proporcione todo el material con el que podrán trabajar. De nuestra forma de presentar la Unidad didáctica y llevarla a cabo en el aula dependerá el éxito de las actividades propuestas que necesitan de la proactividad del alumnado para funcionar y llegar al éxito de comprensión por su parte.



Ilustración 6. Desarrollo de una charla dentro de una de las aulas del centro. Fuente: Elaboración propia.

5.5. Elementos curriculares básicos

5.5.1. Objetivos

Según la definición que puede extraerse del uso y características de que se han dotado, además de la propia que se establece en el Real Decreto 1105/2014, los objetivos son uno de los componentes esenciales de una programación didáctica y del currículum escolar en sí. Aluden específicamente a aquello para lo que se establece la programación, lo que pretende lograrse con su puesta en marcha. Son los referentes relativos a los logros que el estudiantado debe alcanzar al finalizar cada etapa como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin.

La legislación española establece varios tipos de objetivos según el nivel educativo de que se trate (objetivos generales de etapa) y según la asignatura que se aborde (objetivos generales de área o materia). Por otro lado, cada unidad didáctica contiene sus propios objetivos específicos, que se concretan en el desarrollo del temario y su forma de tratarlo y que deben tener correlación directa con el currículum establecido por el marco normativo para así tener una guía concreta.

5.5.1.1. Objetivos generales de etapa: ESO

Estos objetivos se encuentran especificados en el Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículum básico de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Según esto y atendiendo a las características, contenido y peculiaridades de nuestra propuesta de Unidad didáctica, incluimos los siguientes:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

Además de estos, en el artículo 3.2 del Decreto 111/2016, de 14 de junio, se establecen los objetivos de etapa para la ESO en Andalucía y de los dos que se fijan hemos escogido el siguiente para nuestra Unidad didáctica:

- b) Conocer y apreciar los elementos específicos de la historia y la cultura andaluza, así como su medio físico y natural y otros hechos diferenciadores de nuestra Comunidad, para que sea valorada y respetada como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal.

5.5.1.2. Objetivos generales de área o materia: Geografía e Historia

En el aspecto más concreto de nuestra disciplina científico-social y su desarrollo en las aulas, nos encontramos con la definición y acotación en la normativa andaluza, concretamente en la Orden de 15 de enero de 2021, los objetivos generales de área que se refieren a nuestra asignatura, a Geografía e Historia. Según este marco legislativo y según las características de nuestra Unidad didáctica hemos escogido los siguientes objetivos de área:

1. Conceptualizar la sociedad como un sistema complejo analizando las interacciones entre los diversos elementos de la actividad humana (político, económico, social y cultural), valorando, a través del estudio de problemáticas actuales relevantes, la naturaleza multifactorial de los hechos históricos y como estos contribuyen a la creación de las identidades colectivas e individuales y al rol que desempeñan en ellas hombres y mujeres.
5. Adquirir una visión global de la Historia de la Humanidad y el lugar que ocupan Andalucía, España y Europa en ella, por medio del conocimiento de los hechos históricos más relevantes, de los procesos sociales más destacados y de los mecanismos de interacción existentes entre los primeros y los segundos, analizando las interconexiones entre pasado y presente y cómo Andalucía se proyecta en la sociedad global presente en base a su patrimonio histórico.
8. Apreciar las peculiaridades de la cultura e historia andaluzas para la comprensión de la posición y relevancia de Andalucía en el resto de España, Europa y del mundo y de las formas por las que se ha desarrollado la identidad, la economía y la sociedad andaluzas.
9. Explicar los principios, instituciones, mecanismos y formas de gobierno por las que se rige un Estado democrático, analizando la organización territorial y política de Andalucía, España y la Unión Europea, los requisitos para una buena gobernanza, los cauces de participación de la ciudadanía.

10. Exponer la importancia, para la preservación de la paz y el desarrollo y el bienestar humanos, de la necesidad de denunciar y oponerse activamente a cualquier forma de discriminación, injusticia y exclusión social y participar en iniciativas solidarias.

11. Analizar y conocer los principales hitos, tanto en Andalucía como en el resto de España y el mundo, en la lucha por la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y comprender, valorar y dominar las destrezas y estrategias de empoderamiento de la mujer así como las políticas e iniciativas más destacadas en este sentido.

14. Conocer y manejar el vocabulario y las técnicas de investigación y análisis específicas de las ciencias sociales para el desarrollo de las capacidades de resolución de problemas y comprensión de las problemáticas más relevantes de la sociedad actual, prestando especial atención a las causas de los conflictos bélicos, las manifestaciones de desigualdad social, la discriminación de la mujer, el deterioro medioambiental y cualquier forma de intolerancia.

15. Realizar estudios de caso y trabajos de investigación de manera individual o en grupo, sobre problemáticas destacadas del mundo actual, de la evolución histórica de las formaciones sociales humanas y de las características y retos más relevantes del medio natural tanto andaluz como del resto del mundo, por medio de la recopilación de información de diversa naturaleza, verbal, gráfica, icónica, estadística, cartográfica procedente de pluralidad de fuentes, que luego ha de ser organizada, editada y presentada por medio del concurso de las tecnologías de la información y de la comunicación y siguiendo las normas básicas de trabajo e investigación de las ciencias sociales.

16. Participar en debates y exposiciones orales sobre problemáticas destacadas del mundo actual, de la evolución histórica de las formaciones sociales humanas y de las características y retos más relevantes del medio natural tanto andaluz como del resto del mundo, empleando para ello las tecnologías de la información y de la comunicación para la recopilación y organización de los datos, respetando los turnos de palabras y opiniones ajenas, analizando y valorando los puntos de vistas distintos

al propio y expresando sus argumentos y conclusiones de manera clara, coherente y adecuada respecto al vocabulario y procedimientos de las ciencias sociales.

5.5.1.3. Objetivos específicos o didácticos

Además de los objetivos anteriormente explicitados, cada unidad didáctica cuenta con sus propios objetivos, adecuados a las características propias y peculiares del desarrollo de contenidos y según una elaboración propia. Estos objetivos están relacionados con conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales o de valores.

Los objetivos de carácter conceptual se circunscriben al saber y se refieren específicamente a las ideas, definiciones, denominaciones de distinto tipo que se encuentran en los bloques de contenido.

Los objetivos de carácter procedimental implican el desarrollo del saber-hacer y se refieren al uso y aplicación de lo aprendido. Son el siguiente escalón necesario para afianzar lo aprendido como conceptos.

Los objetivos de carácter actitudinal o de valores se ligan con las emociones, actitudes y sentimientos y se relacionan con el saber-ser o saber-actuar en tanto que implican el entrenamiento de los conocimientos necesarios para desempeñar determinados papeles según contexto en cada situación.

Para la elaboración de los objetivos específicos de nuestra Unidad didáctica hemos establecido un equilibrio entre los tres tipos anteriormente descritos y, por esta razón se presentan, en orden, dos de cada una de esas categorías. Son los siguientes:

- 1) Conocer los distintos movimientos feministas y sociales en torno a la aprobación del sufragio femenino en el contexto internacional
- 2) Identificar las características distintivas del debate sobre el sufragio femenino en España durante la II República
- 3) Debatir sobre los derechos de las mujeres en el contexto social en el que se aprobaba la Constitución de la II República española

- 4) Comparar los derechos de mujeres y hombres a lo largo de la historia del siglo XX en España
- 5) Practicar la defensa de ideas propias en un debate real
- 6) Interesarse por la memoria oral de las mujeres de su entorno más cercano y por el hito que supuso la celebración en Marmolejo, su pueblo, de los primeros comicios en los que participaban las mujeres

5.5.1.4. Concreción curricular de los objetivos específicos

Los objetivos específicos de nuestra Unidad didáctica se concretan en el currículum oficial descrito en las normativas nacional y autonómica y se relacionan con los objetivos generales de etapa y de área que definíamos con anterioridad. En la siguiente tabla se especifica la correlación entre ellos.

Tabla 1. Objetivos específicos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE NUESTRA UDI	OBJETIVOS DE ETAPA		OBJETIVOS DE ÁREA
	RD 1105/2014	Decreto 111/2016	ORDEN de 15 de enero de 2021
1) Conocer los distintos movimientos feministas y sociales en torno a la aprobación del sufragio femenino en el contexto internacional	a, b		1, 5, 11
2) Identificar las características distintivas del debate sobre el sufragio femenino en España durante la II República	a, b		1, 5, 9, 11
3) Debatir sobre los derechos de las mujeres en el contexto social en el que se aprobaba la Constitución de la II República española	a, b, h		1, 9, 10, 11, 16
4) Comparar los derechos de mujeres y hombres a lo largo de la historia del siglo XX en España	b, c, e		1, 5, 9, 10
5) Practicar la defensa de ideas propias en un debate real	a, c, e, g, h		5, 9, 10, 14, 15, 16
6) Interesarse por la memoria oral de las mujeres de su entorno más cercano y por el hito que supuso la celebración en Marmolejo, su pueblo, de los primeros comicios en los que participaban las mujeres	c, e, g, h	b	5, 8, 10, 11, 14, 15, 16

5.5.2. Competencias

Actualmente, las competencias clave son un elemento fundamental del currículum escolar en todos los cursos y niveles educativos de España. Según la propia definición aportada por el proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), puesto en marcha por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), la competencia es la capacidad de responder a “demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada”. En consonancia con este espíritu, la competencia en sí es una combinación de “habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (OCDE, 2003).

Para la elaboración de nuestra propuesta de Unidad didáctica y debido a la existencia actualmente de un marco normativo dual y en transición, hemos querido especificar, solo a modo de ejemplo, las competencias clave que se trabajarán acudiendo tanto a la actual ley educativa en vigor como a la que se va a ir extinguiendo según pasen los siguientes cursos. Pese a esta circunstancia, la realidad es que a efectos de programaciones didácticas, la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) no entra en vigor hasta el curso 2022-23, así pues, la normativa de referencia es en nuestro caso la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), en cuyos preceptos, articulado y desarrollo a través de decretos y órdenes nos detendremos.

Según la LOMCE existen siete competencias clave que aparecen citadas y detalladas en la 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. Estas son:

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.

- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales.

Pese a que el articulado de la LOMLOE no establece el número ni la definición de competencias clave, así como tampoco se han redactado ni publicado aún los reales decretos del Ministerio de Educación y Formación Profesional ni los de las comunidades autónomas que establecen el currículum para las distintas etapas educativas, estas se han podido extraer del borrador denominado *propuesta de estructura curricular para la elaboración de las enseñanzas mínimas*. En este mismo documento proporcionado por el Gobierno de España (Gobierno de España, 2021) se especifica que para la elaboración del perfil de salida del alumnado de la ESO se sigue la recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Consejo de la Unión Europea, 2018), además de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, en concreto el ODS4, que establece la obligación de los Estados de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNCTAD, 2015). Según lo dispuesto en estos documentos de referencia, las nuevas competencias clave que a partir del curso 2022-23 engrosarán el currículum del alumnado de la ESO son las siguientes:

- a) Competencia en lectoescritura.
- b) Competencia multilingüe.
- c) Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.
- d) Competencia digital.
- e) Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- f) Competencia ciudadana.
- g) Competencia emprendedora.
- h) Competencia en conciencia y expresiones culturales.

Así pues, las dos únicas modificaciones que introduce el Ministerio de Educación y Formación Profesional en la nueva normativa en este sentido son de tipo metodológica y según esta “la Competencia en lectoescritura pasa a llamarse Competencia en

comunicación, y la Competencia multilingüe pasa a llamarse Competencia plurilingüe” (Gobierno de España, 2021).

Además, la Orden que fija el currículum vigente actualmente en la etapa de la ESO en Andalucía establece también en función de la materia de que se trate, las competencias que se abordarán con los contenidos y su aplicación en el aula (Orden de 15 de enero de 2021). De este modo, según este articulado la asignatura de Geografía e Historia de 4º de la ESO en su bloque número 5, epígrafe denominado “La II República y la Guerra Civil en Andalucía” —apartado al que se circunscribe nuestra propuesta de Unidad didáctica— desarrolla las siguientes competencias: la Competencia de comunicación lingüística (CCL) y la Competencia social y cívica (CSC). Además de estas dos, nuestra Unidad didáctica incorpora también la Competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP). Veamos a continuación las razones por las que se tratan estas competencias atendiendo a su definición e interrelación con los contenidos según la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero.

- A. **Competencia de comunicación lingüística (CCL).** Esta competencia es el resultado de la acción comunicativa en determinadas prácticas sociales, es decir, en la actuación de la persona con otras y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. Según ello, el desarrollo de esta competencia implica no solo la producción, sino también la recepción de mensajes a través de las lenguas con distintas finalidades. Todo ello implica el irremediable uso en clase de metodologías activas de aprendizaje (aprendizaje basado en proyectos, en problemas, en retos, etc.).

Además, en sí misma se trata de una vía de conocimiento y contacto con la diversidad cultural y que implica un enriquecimiento de la propia competencia en su desarrollo, al producirse en interacción con distintas destrezas. En su relación con el concepto de participación social permite también el desarrollo de la persona en su ciudadanía activa y, por tanto, se trata de un instrumento fundamental para la socialización y el aprovechamiento de la experiencia educativa.

Del mismo modo, la competencia en comunicación lingüística se inscribe en un marco de actitudes y valores que la persona pone en funcionamiento: respeto a las normas de convivencia, ejercicio activo de la ciudadanía, desarrollo de espíritu crítico, respeto a los derechos humanos y pluralismo, concepción del diálogo como herramienta para la convivencia, resolución de conflictos y desarrollo de las capacidades afectivas en todos los ámbitos, curiosidad, interés y creatividad hacia el aprendizaje y el reconocimiento de las destrezas para esta competencia como fuentes de placer.

Por último, esta competencia contiene cinco componentes:

- *Componente lingüístico*: comprende dimensiones propias de esta disciplina (semántica, ortográfica, gramatical, léxica, etc.).
- *Componente pragmático-discursivo*: comprende tres dimensiones:
 - La sociolingüística: adecuada producción y recepción en diferentes contextos sociales.
 - La pragmática: esquemas de interacción y funciones comunicativas.
 - La discursiva: funciones textuales y géneros discursivos.
- *Componente socio-cultural*: comprende dos dimensiones:
 - Conocimiento del mundo
 - Dimensión intercultural
- *Componente estratégico*: permite a la persona superar dificultades y resolver problemas derivados del acto comunicativo. Desarrolla destrezas de lectura, escritura, habla, escucha y conversación, además del tratamiento de la información y la producción de textos en distintos formatos.
- *Componente personal*: tiene tres dimensiones:
 - La actitud
 - La motivación
 - Los rasgos de personalidad

En el caso de nuestra Unidad didáctica, la competencia de comunicación lingüística podrá trabajarse a través de la lectura y tratamiento de textos históricos (en prensa y diario de sesiones). Además, la incorporación de métodos didácticos proactivos permitirá la puesta en marcha en clase de un debate sobre los derechos de las mujeres en la actualidad y visto en perspectiva. Para ello, la visualización de la reproducción del debate que tuvo lugar en el Congreso en 1931 durante la aprobación del artículo 36 de la Constitución, el que alude específicamente al derecho al sufragio femenino, será fundamental. Por último, esta competencia podrá trabajarse activamente por el alumnado con el desarrollo de la mesa redonda que tendrán que organizar por grupos y en la que participarán mujeres de distintas generaciones de su círculo familiar y social más cercano.

El análisis de los discursos reales de mujeres diputadas que participaron activamente en el debate sobre la aprobación de este derecho en España —Clara Campoamor y Victoria Kent— permitirá desarrollar el componente sociocultural de esta competencia, ya que habrán de ponerse en el lugar de estas pioneras mujeres que desde su posición pública tuvieron que hacer frente a críticas muy feroces sobre su trabajo, que en aquellos momentos era la excepción.

Por otro lado, gracias al trabajo de estos ejercicios complejos y que necesitarán irremediablemente, no solo de la ayuda del resto del alumnado, sino también de personas de su entorno más cercano, podrán conocer a través del diálogo y la escucha cómo conciben los demás derechos tan básicos como el voto o la participación política.

Además, fomentar el diálogo intergeneracional les servirá también para poder desarrollar dentro de la competencia de comunicación lingüística la adecuada producción lingüística —en el caso que propone nuestra Unidad didáctica con las preguntas que han de lanzar en la mesa redonda para guiar el debate— para que el receptor entienda sus mensajes y pueda así producir otros acordes al contexto.

B. Competencias sociales y cívicas (CSC). Este tipo de competencias, que se enuncian en plural, implican habilidades y capacidades relacionadas con el uso de los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, su complejidad y problemas, para elaborar respuestas reales, tomar decisiones y resolver conflictos, interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto mutuo y convicciones democráticas. Estas competencias son básicas para garantizar la participación en el funcionamiento democrático de la sociedad, para preparar a las personas en su ejercicio de la ciudadanía y poder participar plenamente en la vida cívica y social.

Además, la competencia social en sí se relaciona con el bienestar de las personas y de la colectividad al poder comprender y analizar de manera crítica los códigos de conducta y los usos sociales, así como los conceptos básicos relativos a la persona, al grupo, a la organización del trabajo, la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres y entre diferentes grupos diversos.

La competencia cívica, por su parte, se fundamenta en el conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles, lo que incluye también el conocimiento de los acontecimientos contemporáneos y las tendencias en las historias nacional, europea y mundial. Gracias a las destrezas derivadas de esta última competencia se desarrolla la habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público y manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afecten a la comunidad.

Ambas competencias permiten que el alumnado finalmente sea capaz de entender y comprender la realidad social del mundo en el que vive, sus conflictos, motivaciones y los elementos que le son comunes a su postura y los que no, así como los logros y problemas de las distintas sociedades para así comprometerse personal y colectivamente en su mejora participando

activamente en la vida social y profesional. Todo ello capacita a las personas para convivir en una sociedad cada vez más plural, cambiante, dinámica y compleja para resolver conflictos y desarrollar la autopercepción en relación a su capacidad para influir en lo social y elaborar argumentaciones basadas en evidencias. En definitiva, ser capaces de ponerse en el lugar de la otra persona, aceptar las diferencias, respetar valores, creencias, culturas, puntos de vista, historia personal y colectiva de los demás.

En nuestra Unidad didáctica desarrollaremos las capacidades sociales y cívicas a través del estudio de la trascendencia histórica que la aprobación del derecho al sufragio activo y pasivo femenino tuvo en el año 1931 en España. Y ello se hará a través de metodologías activas, tal y como ya se ha comentado con anterioridad, con la implicación directa e insustituible del alumnado, que tendrá que analizar, estudiar y desgranar los discursos que tuvieron lugar en su momento, pero que también habrán de construir uno propio para defenderlo en un debate en clase. Todo ello ayudará sin duda alguna al desarrollo de la competencia social, en tanto que habrán de ponerse en el lugar del resto de personas para entender sus posturas, aceptar aquello que es diferente a lo propio, incluyendo la ideología, para así fomentar la convivencia cívica.

Por otro lado, la elaboración y puesta en marcha de mesas redondas con personas elegidas por el alumnado y la necesaria intervención suya para moderarlas les servirá para ser tolerante, respetar las ideas, creencias, valores e historia personal de cada cual y comprender así la complejidad del mundo en el que viven y se desarrollan.

Por último, la competencia cívica se desarrollará también a través no solo del análisis del periodo histórico que se estudia, sino con todas las actividades descritas y que se proponen y detallan más adelante. Todo ello les permitirá entender también cómo pueden influir social, política o activamente en el mundo que les rodea, las formas de manifestaciones públicas con que

cuentan para así hacer llegar su voz, sus postulados y su defensa ideológica a distintos ámbitos.

Unas competencias básicas para el desarrollo de una asignatura como Geografía e Historia para un alumnado que se encuentra a las puertas del inicio de su mayor actividad cívica en relación con la mayoría de edad y la adquisición por ello de diferentes deberes y derechos fundamentales sociales y cívicos.

- C. **Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE).** Esta competencia implica la capacidad de transformar las ideas en actos a través de la adquisición de conciencia de la situación, de la elección, planificación y gestión de los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes con el fin de alcanzar su objetivo. Según la definición, esta competencia está íntimamente relacionada con la formación de ciudadanía emprendedora, con su capacidad de pensar de forma creativa, gestionar el riesgo y manejar la incertidumbre. Los conocimientos que requiere esta competencia son: capacidad de reconocer oportunidades y comprensión de las líneas que rigen el funcionamiento de las sociedades. Entre las destrezas que se trabaja con estas competencias se encuentran la capacidad de análisis social, la planificación, organización gestión, toma de decisiones, adaptación al cambio, resolución de problemas, comunicación, representación, presentación y negociación, además de capacidad de liderazgo, delegación, sentido de la responsabilidad, evaluación y autoevaluación.

Aunque pudiera parecer que esta última competencia no tiene en absoluto que ver con nuestra propuesta de Unidad didáctica, hemos querido incluirla porque en el desarrollo de los contenidos específicos, el alumnado podrá estudiar diferentes propuestas históricas que han tenido los derechos de las mujeres como protagonistas. A partir de este estudio y análisis, el alumnado será capaz de plantear diferentes propuestas reales de proyectos profesionales y creativos para el desarrollo de aptitudes que incluyan la iniciativa propia y el emprendimiento. Por poner un ejemplo, el alumnado

deberá desarrollar su parte más creativa e imaginativa para lograr que aspectos en teoría tan básicos como los derechos de las mujeres en su desarrollo en un debate sean la base misma de este y se erijan como los elementos distintivos de un supuesto enfrentamiento ideológico entre partidos.

En definitiva, en nuestra propuesta de Unidad didáctica intentaremos conseguir una conciencia cívica incidiendo en el aspecto más social y aplicado del derecho al voto de las mujeres, un desarrollo efectivo de la capacidad lingüística del alumnado, así como el fomento de su iniciativa más creativa para lograr sus objetivos finales. Todo ello servirá para la formación permanente de una ciudadanía activa y comprometida socialmente con el mundo que les rodea, que no es más que el sentido de las competencias clave desarrolladas por el currículum educativo en una etapa clave como es la ESO.

5.5.3. *Contenidos*

5.5.3.1. Contenidos curriculares

Según el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre por el que se establece el currículum básico de la ESO y Bachillerato, los contenidos son el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Así pues, contenidos, objetivos y competencias están íntimamente ligados, tal y como vamos a poder observar a continuación. Los contenidos se ordenan según asignaturas, que se clasifican a su vez en materias y ámbitos en función de la etapa educativa o programa concreto en que participe el alumnado.

El anexo 1 de este marco normativo de carácter nacional establece los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje asociados entre sí. Pese a continuar estando en vigor la LOMCE y sus postulados, hemos de señalar en este punto que la nueva legislación en materia educativa aprobada durante el año 2020 y cuyo calendario de implantación ya ha comenzado, la LOMLOE prevé específicamente la desaparición de los estándares de aprendizaje como tales. Por otro lado, el escenario social y administrativo provocado por la llegada del COVID-19 a todos los ámbitos ha provocado también una ligera flexibilización en el ámbito educativo, fruto de la necesaria adaptación que toda la comunidad tuvo que llevar a cabo a partir del mes de marzo de 2020. Vistas las circunstancias y los déficits que se habían registrado durante la mitad del curso 2019-20, los legisladores quisieron introducir una ligera modificación de los aspectos habituales del currículum escolar. De este modo, a comienzos del curso 2020-21 se promulgaba el Real Decreto-Ley 31/2020 de 29 de septiembre, por el que se adoptan medidas urgentes en el ámbito de la educación no universitaria. En el articulado de este nuevo marco normativo se especificaba que dejaban de ser de obligado cumplimiento y tendrían carácter orientativo no solo los estándares de aprendizaje, sino también los criterios de evaluación. Estas medidas excepcionales hay que tenerlas en cuenta en el contexto de posible falta de presencialidad que se ha derivado de la normativa de seguridad e higiene con motivo de la COVID-19 en los centros educativos.

Por tanto, tal y como ya se ha comentado con anterioridad (véase el apartado 5.1 relativo a la justificación curricular), nuestra Unidad didáctica se desarrolla en el Bloque 5 especificado en el Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre. A continuación reproducimos la tabla que aparece en el anexo 1 de la normativa aludida y que recoge este bloque de contenidos. En esta tabla subrayamos los apartados del contenido en el que se inserta nuestra Unidad didáctica, así como los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que tienen que ver con los primeros y a los que también contribuye nuestra propuesta.

Tabla 2. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables según legislación nacional.

Bloque 5. La época de “Entreguerras” (1919-1945)		
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
La difícil recuperación de Alemania. El fascismo italiano. El <i>crash</i> de 1929 y la gran depresión. El nazismo alemán. La II República en España. La guerra civil española	1. Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del Período de Entreguerras, o las décadas 1919-1939, especialmente en Europa. 2. Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época, y su conexión con el presente. 3. Analizar lo que condujo al auge de los fascismos en Europa.	1.1. Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia. 1.2. Relaciona algunas cuestiones concretas del pasado con el presente y las posibilidades del futuro, como el alcance de las crisis financieras de 1929 y de 2008. 1.3. Discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer. 2.1. Explica las principales reformas y reacciones a las mismas durante la II República española. 2.2. Explica las causas de la guerra civil española en el contexto europeo e internacional. 3.1. Explica diversos factores que hicieron posible el auge del fascismo en Europa.

Por otro lado, en el ámbito de la comunidad autónoma andaluza y atendiendo también a la normativa regional, podemos establecer que nuestra Unidad didáctica se circunscribe al siguiente contenido que reproducimos también en una tabla. En ella hemos subrayado los contenidos y criterios de evaluación relacionados entre sí y que aluden a nuestra propuesta de Unidad didáctica:

Tabla 3. Contenidos y criterios de evaluación según legislación autonómica.

Bloque 5. La época de “Entreguerras” (1919-1945)	
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
La difícil recuperación de Alemania. El fascismo italiano. El crack de 1929 y la gran depresión. El nazismo alemán. La II República en España. La guerra civil española. La II República y la Guerra Civil en Andalucía.	1. Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del Período de Entreguerras, o las décadas 1919-1939, especialmente en Europa. 2. Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época, y su conexión con el presente; explicar la crisis de la Restauración en España, señalando sus principales manifestaciones en Andalucía y cómo llevó a la implantación del régimen de la II República; conocer las distintas etapas de la II República en España y Andalucía, valorando sus principales aportaciones al desarrollo social y político así como problemáticas; y analizar las causas del estallido de la Guerra Civil, identificando sus principales fases tanto en España como en Andalucía y las razones de su desenlace. 3. Analizar lo que condujo al auge de los fascismos en Europa.

5.5.3.2. Contenidos específicos o didácticos

Los contenidos específicos que se desarrollarán con nuestra propuesta de Unidad didáctica se extraen directamente de los objetivos didácticos que ya se han planteado con anterioridad. Así pues, estos son los contenidos específicos de nuestra Unidad didáctica a los que hemos adjuntado también los criterios de evaluación a los que van irremediabilmente unidos y como adelanto de lo que se ofrecerá más adelante, en el apartado correspondiente a la evaluación:

Tabla 4. Contenidos y criterios de evaluación específicos o didácticos.

El sufragio femenino durante la II República en España, Andalucía y Marmolejo	
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
A. El sufragio femenino: concepto, orígenes y características. B. El sufragio femenino en el contexto internacional: 1er tercio del siglo XX. C. II República española: debate, aprobación y ejercicio del derecho al voto de las mujeres. D. El derecho al voto de las mujeres marmolejeñas: las pioneras en el ejercicio de la ciudadanía activa.	1. Definir y explicar el concepto de sufragio femenino. 2. Conocer y comprender acontecimientos, hitos y procesos relacionados con la reivindicación de los derechos políticos y cívicos de las mujeres durante el 1er tercio del siglo XX. 3. Estudiar las cadenas causales que explican el estallido de los movimientos feministas y sufragistas. 4. Identificar a las personalidades políticas que protagonizaron el debate político del derecho al voto femenino en España. 5. Analizar la trascendencia política y social que supuso el debate sobre la aprobación del derecho al voto femenino en la II República española. 6. Conocer y explicar el hecho histórico que supuso que las mujeres marmolejeñas ejercieran por primera vez en España su derecho al voto en unas elecciones a juez de paz.

5.5.4. Metodología

Las diferentes leyes educativas que se han sucedido a lo largo de los últimos años han hecho hincapié en la necesaria renovación didáctica con respecto a las metodologías que se emplean en las aulas. Esta búsqueda de la innovación en la forma de abordar las clases pretende superar la visión tradicional docente de las clases magistrales para que así sea mucho más sencillo que el alumnado pueda atender con verdadera entrega al personal docente cuando se les plantea contenidos. Los diferentes estímulos a que se enfrenta la sociedad actual ha reducido enormemente el tiempo de concentración humano y, por tanto, la docencia debe también adaptarse a la nueva situación para hacer frente a ello.

5.5.4.1. Principios metodológicos

Según establece la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo de ESO en Andalucía, es necesario favorecer las metodologías interactivas, dinámicas y motivadoras en las que el alumnado se convierta en el protagonista de su propio aprendizaje. Solo de este modo será posible el cambio y la transformación de las aulas para adaptarse a la sociedad actual. Estas metodologías interactivas deben facilitar los procesos de construcción del conocimiento y verbalización e intercambio de ideas, combinación de recursos y escenarios didácticos, acercamiento de las temáticas a los intereses del alumnado, a sus experiencias personales, así como al estudio de casos vinculados a problemas socialmente relevantes. Todo ello influye sobremanera en la importancia de que se inculque especialmente en esta etapa al alumnado para que desarrolle un interés por la investigación y el conocimiento. Por supuesto, la adquisición de hábitos de reflexión, pensamiento crítico y autocrítico, estudio y habilidades para el trabajo en equipo se encuentra relacionado con el aprendizaje autónomo basado en el desarrollo de competencias clave, iniciativa personal, conciencia de las propias capacidades, intereses, deberes y límites.

Y todos estos resultados se consiguen con estrategias metodológicas diversas, que superen las clases magistrales al uso y que permitan al alumnado convertirse de verdad en los protagonistas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje para así

En el caso de nuestra propuesta de Unidad didáctica tendremos como método de referencia el *aprendizaje cooperativo*, entre otras muchas metodologías, ya que para la elaboración de varias de las tareas propuestas (mesa redonda y búsqueda de información para preparar el debate), todo el alumnado necesitará la ayuda del resto de la clase. El *aprendizaje cooperativo* es una metodología docente innovadora mediante la cual se consigue que el alumnado sea capaz de desarrollar competencias básicas, interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora y un uso apropiado de las habilidades sociales y análisis de grupo (Holubec, E., Johnson, D., Johnson, R., 2009). De este modo, mediante el trabajo en equipo se pretende que el alumnado trabaje de forma conjunta para alcanzar unos objetivos comunes. Solo integrando de este modo el conocimiento y provocando en el alumnado la necesidad de dialogar con el resto de la clase será posible conseguir la fijación de los contenidos y que el saber sea significativo en tanto que se produzca una completa comprensión de conocimientos y su trascendencia.

Además, nuestra Unidad didáctica incorpora también el *aprendizaje por proyectos*, ya que el producto final es la realización de una mesa redonda no para que participe el propio alumnado en ella, sino para que inviten a mujeres de su entorno más cercano a sentarse en ella, la moderen y la organicen según sus propios criterios. La puesta en marcha de estas mesas redondas dentro de la clase servirá para valorar su conocimiento de los contenidos trabajados y para que el alumnado tenga más autonomía y confianza para la realización de actividades como esta en el futuro. Gracias a esta metodología el alumnado va a trabajar en grupo obligatoriamente, distribuyendo roles que servirán para resolver problemas basados en situaciones reales y llegar así al producto final, pero también para el resto de actividades que se planteen durante las sesiones. Esta forma de trabajar en clase y fuera de ella les hará buscar información en soledad, interactuar con el resto del alumnado para contrastar los resultados de esa búsqueda, presentar de un modo determinado su producto y difundir de una manera atractiva para sí y para el resto de la clase. Y todo ello ayudará y pondrá el foco en el estudiantado, concediéndoles así autonomía y capacidad de decisión (De la Calle, 2016).

Es necesario señalar también que como parte de la metodología de nuestra Unidad didáctica, en todas las sesiones, como docentes realizaremos una *breve exposición de los contenidos* a modo de *clase magistral* para así proporcionar al alumnado cierto contexto y datos generales que les sirvan en sus tareas encomendadas. Como pretendemos con esta propuesta de Unidad didáctica superar las clases al uso en las que el rol del alumnado es pasivo, estas introducciones además de ser someras contarán también con la necesaria participación del estudiantado, que podrá intervenir cuantas veces quiera.

En definitiva, se trata de una Unidad didáctica que se basa en principios metodológicos *constructivistas* para así dar el protagonismo del proceso de enseñanza-aprendizaje al alumnado y que este tome parte durante las clases. Esta forma de enseñar necesita mucha implicación no solamente del personal docente que la lleve a cabo, sino de toda la comunidad educativa, ya que al plantear un producto final en el que se invita a personas ajenas al centro escolar a participar en una actividad —salvando las restricciones de este último curso según la normativa COVID-19—, será también interesante que se sumen, y así lo planteamos en nuestra propuesta de Unidad didáctica, otras clases para asistir al desarrollo de este. Solo dando la verdadera importancia que puede tener este tipo de testimonios orales para comprender el mundo, las distintas visiones del pasado y del presente, será posible que el alumnado interiorice los contenidos y comprenda y asuma como propios los valores más básicos de ciudadanía.

5.5.4.2. Resumen de la propuesta didáctica y cronograma

Nuestra propuesta de Unidad didáctica se compone de un total de siete sesiones de 50 minutos cada una de ellas. Tal y como establece la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículum de la ESO y Bachillerato, la asignatura de Geografía e Historia en el 4º curso de la ESO, que es el nivel concreto y la materia a la que se circunscribe nuestra propuesta, tiene asignado un horario lectivo semanal de tres horas.

Así pues, la Unidad didáctica que presentamos se desarrollará a lo largo de dos semanas completas y el día inicial de la tercera semana.

Por otro lado, el IES Virgen de la Cabeza de Marmolejo tiene un horario que va desde las 8:30 hasta las 15:00 y con un recreo de 30 minutos. Al ser un centro escolar bastante amplio los cambios de clase suelen durar entre 5 y 8 minutos, que es el tiempo que tarda el personal docente en cambiar de aula con todo lo que ello conlleva —ordenadores, material didáctico, recogida de fotocopias y otros materiales de la sala de profesores— o el tiempo que tarda el alumnado en regresar de otras aulas que no sean la suya habitual. A ello hay que sumar siempre el tiempo que se tarda en ubicarse dentro de la clase para iniciar una docencia distinta a la anterior y a la posterior —ordenador, proyección, revisar quién ha faltado, comprobar incidencias, etc.—. En definitiva, de los 60 minutos que se reflejan en el horario escolar en realidad útiles son solo 50, que son los que se han reflejado a continuación en nuestra propuesta de Unidad didáctica.

Reflejamos a continuación el cronograma completo de nuestra Unidad didáctica:

Tabla 5. Cronograma completo.

CRONOGRAMA DE LA UDI					
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
SEMANA 1	Sesión 1: Autoevaluación Exposición de contenidos Presentación producto final Formación de grupos		Sesión 2: Exposición de contenidos Explicación actividad debate Reparto de roles para debate Búsqueda de información		Sesión 3: Exposición de contenidos Visionado documental y fragmento película Elaboración de guion para debate sobre derechos de las mujeres
SEMANA 2	Sesión 4: Exposición de contenidos Desarrollo del debate sobre derechos de las mujeres Cuestionario sobre derechos de las mujeres		Sesión 5: Exposición de contenidos Actividad: Comentario de artículos de prensa Elaboración del guion para mesas redondas		Sesión 6: Exposición de contenidos y visualización de reportaje Desarrollo de las mesas redondas
SEMANA 3	Sesión 7: Lluvia de ideas sobre lo aprendido Contestación cuestionario perspectiva de género y derechos de las mujeres				

5.5.4.3. Temporalización: sesiones, actividades y recursos

Para el desarrollo de nuestra propuesta de Unidad didáctica que, tal y como se ha comentado anteriormente, se llevará a cabo a lo largo de dos semanas completas (seis clases) y una tercera semana en la que usaremos una clase. En el caso de esta propuesta de Unidad didáctica, está concebida para su desarrollo durante el mes de marzo, en torno al día 26, que es cuando se conmemora en Marmolejo el hito de ser el primer pueblo en el que las mujeres tuvieron la oportunidad de participar en unos comicios para elegir al Juez de paz de la localidad. Lo ideal es que las mesas redondas, que se realizarán durante la sesión seis, se desarrollen en torno a ese mismo día 26 para así poder invitar también al resto de clases del centro escolar para conmemorar esta efemérides y que el alumnado de nuestra clase de Geografía e Historia entienda la importancia que tiene el proyecto que han llevado a cabo de forma autónoma durante las clases.

Al tratarse de un proyecto que el alumnado podrá desarrollar prácticamente al completo durante las sesiones de clase —exceptuando el contacto con las mujeres elegidas para participar en las mesas redondas—, los recursos que se utilizarán serán todos asequibles y proporcionados por el centro para evitar así algún tipo de desigualdad en el acceso a ellos.

Reproducimos a continuación el desarrollo detallado de las sesiones, las actividades a realizar, la duración de cada una de ellas, los métodos didácticos aplicados en cada caso, así como los recursos que se utilizarán.

Tabla 6. Temporalización: Sesión 1

SESIÓN 1: Lunes 1ª Semana			
ACTIVIDAD	DURACIÓN	MÉTODO DIDÁCTICO	RECURSOS USADOS
Autoevaluación: ¿Qué sabes sobre el movimiento sufragista?	10 minutos	Lluvia de ideas.	Proyector con imágenes históricas de mujeres en distintos contextos.
Exposición de contenidos: El sufragio femenino: concepto, orígenes y características.	20 minutos	Método expositivo con participación activa del alumnado.	Proyector con diapositivas.
Presentación del proyecto (con todas las tareas y actividades) y producto final que deben llevar a cabo en la penúltima sesión.	10 minutos	Método expositivo.	Proyector con diapositivas.
Formación de grupos y asignación de roles de cada miembro.	10 minutos		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DE ÁREA	COMPETENCIAS
1) Conocer los distintos movimientos feministas y sociales en torno a la aprobación del sufragio femenino en el contexto internacional	a, b	1, 5, 11	CCL CSC

Desarrollo de la sesión 1

El objetivo de esta primera sesión es presentar el tema al alumnado, así como esbozar los contenidos que se les va a impartir a lo largo de los siguientes días de clase. Proyectando en primer lugar el esquema general de los epígrafes con los que se trabajará, se darán unas pinceladas sobre el tema para que todo el mundo tenga claro cómo se desarrollarán las clases magistrales en sí.

Además, como modo de introducción, se trabajará en clase y de forma común durante alrededor de 10 minutos el método de lluvia de ideas para que todo el alumnado participe y explique qué sabe acerca del movimiento sufragista. A través de una proyección de imágenes históricas de mujeres en diferentes contextos y momentos, se irá guiando la conversación para que reflexionen sobre este movimiento y sepan así cuál será el objeto central de esta unidad didáctica.

Los siguientes 20 minutos los dedicaremos a desarrollar los primeros epígrafes del contenido de nuestra propuesta de Unidad didáctica. De este modo, mediante el método expositivo y contando siempre con la participación activa del alumnado, para así mantener su atención el máximo tiempo posible, expondremos el concepto, orígenes y características del sufragio femenino. Se realizará un repaso por la historia de este movimiento social y se explicará cómo fue la aprobación de este derecho en otros países. Nos detendremos especialmente en España, para que comprendan el contexto en el que se desarrolló su debate y puedan entender conceptos clave que se desarrollarán más adelante.

Dedicaremos también alrededor de 10 minutos para presentar todas las tareas y actividades que se van a desarrollar con la elaboración obligatoria del proyecto y producto final, las mesas redondas, que llevarán a cabo en la penúltima sesión. La explicación y comprensión de este proyecto será clave para el normal desarrollo del resto de las clases, por lo que haremos mucho hincapié en ello. Además, ya al final de la clase, dedicaremos alrededor de 10 minutos en la formación de los grupos, así como la asignación de roles de cada miembro para el desarrollo del proyecto y producto final.

Tabla 7. Temporalización: Sesión 2

SESIÓN 2: Miércoles 1ª Semana			
ACTIVIDAD	DURACIÓN	MÉTODO DIDÁCTICO	RECURSOS USADOS
Exposición de contenidos: El sufragio femenino en el contexto internacional: 1er tercio del siglo XX.	10 minutos	Método expositivo.	Proyector con diapositivas.
Explicación detallada de la actividad del debate.	10 minutos	Método expositivo.	Posibilidad de proyectar algún ejemplo de debate.
Asignación de roles para el debate.	10 minutos	Flipped classroom.	
Búsqueda de información para la preparación del debate sobre los derechos de la mujer.	20 minutos	Flipped classroom.	Sus propios móviles personales ² o la sala de ordenadores.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DE ÁREA	COMPETENCIAS
1) Conocer los distintos movimientos feministas y sociales en torno a la aprobación del sufragio femenino en el contexto internacional	a, b	1, 5, 11	CCL CSC

² El propio centro escolar prevé esta contingencia, que por razones puramente didácticas el personal docente pueda solicitar al alumnado que lleve a clase sus propios dispositivos móviles en el caso de que no sea posible acudir a la sala de ordenadores. Y por si alguien no tuviera su propio móvil, el centro cuenta con 20 portátiles que pueden solicitarse para su uso en clase.

Desarrollo de la sesión 2

En nuestra segunda sesión abordaremos en primer lugar durante los 10 primeros minutos de clase y mediante el método expositivo los contenidos que sitúan el sufragio femenino en el contexto internacional. Abordaremos el estudio histórico del primer tercio del siglo XX para que así puedan comprender cómo fue este tiempo concreto y qué otros movimientos sociales surgieron a partir de derechos que hoy consideramos consolidados.

Los siguientes 10 minutos los dedicaremos a explicar de forma muy detallada, dejando contestadas todas las preguntas que les surjan, la siguiente actividad que van a llevar a cabo durante la clase y posteriormente. En este caso se trata de la actividad del debate sobre los derechos de la mujer, que, probablemente no hayan llevado a cabo nunca durante una clase, y para la que van a necesitar no solo unas pautas generales, sino algún que otro ejemplo que podremos exponer haciendo uso del proyector. Para ellos será significativo poder ver el desarrollo de algún debate que se haya llevado a cabo en una clase de Secundaria, ya que podrán verse reflejados en las personas protagonistas de este tipo de simulaciones. Además, aprovechando este ejemplo se dedicarán entre 5 y 10 minutos (los que no se consuman para este fin, se podrán aprovechar para que comprendan bien en qué consiste un debate) a asignar los diferentes roles que tendrá el alumnado durante la puesta en práctica del debate: posturas a favor y en contra y moderador.

Por último, los últimos 20 minutos de clase se dedicarán a la búsqueda de información para la preparación del debate, en la que podrán utilizar sus propios móviles y, si no disponen de ellos, solicitar uno de los 20 portátiles con que cuenta el centro para este tipo de actividades. En el caso de que la mayor parte del alumnado no tuviera móvil cabría también la posibilidad de desplazar la clase completa a la sala de ordenadores. El objetivo de que puedan iniciar esta actividad durante la clase es que el profesorado les asesore y guíe en la elaboración de sus propios guiones para el desarrollo del posterior debate. Es muy importante que comprendan que la elaboración de este tipo de guiones les será de mucha ayuda en el futuro a la hora de hablar en público.

Tabla 8. Temporalización: Sesión 3.

SESIÓN 3: Viernes 1ª Semana				
ACTIVIDAD	DURACIÓN	MÉTODO DIDÁCTICO	RECURSOS USADOS	
Exposición de contenidos: II República en España: debate y aprobación del derecho al voto de las mujeres.	20 minutos.	Método expositivo.	Proyector con diapositivas.	
Visionado documental y fragmento de serie	20 minutos.		Proyector.	
Elaboración de guion para debate sobre derechos de las mujeres	10 minutos.	Flipped classroom.	Pizarra.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DE ÁREA	COMPETENCIAS	
2) Identificar las características distintivas del debate sobre el sufragio femenino en España durante la II República 4) Comparar los derechos de mujeres y hombres a lo largo de la Historia del siglo XX en España	a, b, c, e	1, 5, 9, 10, 11	CCL CSC SIE	

Desarrollo de la sesión 3

La tercera de las sesiones de esta propuesta de Unidad didáctica comenzará con unos 20 minutos de exposición del profesorado en los que se abordará un periodo histórico concreto: la II República en España. En concreto, dentro de este tema tan amplio nos detendremos en la contextualización, explicación de las diferentes posturas ideológicas, así como conjunto de partidos y sus posiciones a la hora de debatir y aprobar el derecho al voto de las mujeres. Se trata de un periodo muy sensible, con muchas aristas y para cuyo abordaje se propone algo más de tiempo que para el resto. El objetivo es que mediante unas pautas concretas, el alumnado pueda llegar a entender qué supuso aquel agrio debate y las consecuencias que ello tuvo en el devenir de España. Además, para apoyar esta exposición de contenidos se visionará en los siguientes 10 minutos un documental en el que se ahonda en la figura de los diferentes protagonistas públicos que lideraron este debate. El documental es de uso público y puede visionarse en la siguiente dirección web: <https://cutt.ly/nW41wzH>.

Por otro lado, también se propone el visionado de un fragmento de la serie que produjo RTVE en el año 2011 titulada “Clara Campoamor. La mujer olvidada”, basada en el libro homónimo de Isaías Lafuente. En concreto se trata de la formación de la comisión que elaborará la Constitución de 1931 y puede visualizarse en este enlace: <https://cutt.ly/dW44LJs>.

Tras la visualización de estos dos documentos audiovisuales se dedicarán 10 minutos a la finalización de la elaboración del guion para el debate sobre los derechos de las mujeres. Se trata de la fase final de este proceso de elaboración conjunta en la que deberán de contar con una base más que avanzada que discutirán entre ellos y con el personal docente para así perfilar en definitiva la que será su intervención y réplicas durante el debate.

Tabla 9. Temporalización: Sesión 4.

SESIÓN 4: Lunes 2ª Semana				
ACTIVIDAD	DURACIÓN	MÉTODO DIDÁCTICO	RECURSOS USADOS	
Exposición de contenidos: II República en España: ejercicio del derecho al voto de las mujeres.	10 minutos.	Método expositivo.	Proyector con diapositivas.	
Desarrollo del debate sobre derechos de las mujeres.	30 minutos.	Flipped classroom.	Proyector con cronómetro. Rúbricas de coevaluación.	
Cuestionario sobre los derechos de las mujeres (véase Anexo I).	10 minutos		Cuestionario proporcionado en folios por el personal docente.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DE ÁREA	COMPETENCIAS	
2) Identificar las características distintivas del debate sobre el sufragio femenino en España durante la II República 3) Debatir sobre los derechos de las mujeres en el contexto social en el que se aprobaba la Constitución de la II República española 4) Comparar los derechos de mujeres y hombres a lo largo de la Historia del siglo XX en España 5) Practicar la defensa de ideas propias en un debate real	a, b, c, e, g, h,	1, 5, 9, 10, 11, 16	CCL CSC SIE	

Desarrollo de la sesión 4

La cuarta de las sesiones que se incluyen en esta propuesta de Unidad didáctica cuenta con unos 10 minutos iniciales de exposición clásica de contenidos con la que el profesorado continuará abordando el tema de la II República en España centrándose en el ejercicio del derecho al voto de las mujeres. En concreto se explicará la curiosa paradoja que se produjo con la existencia del sufragio pasivo pero no el activo durante el desarrollo de la II República en España. Por otro lado, se tratará también el resto de derechos fundamentales con que contaban las mujeres en nuestro país hasta ese momento.

Por otro lado, durante 30 minutos se desarrollará el debate sobre los derechos de las mujeres. Previo a su inicio se les entregará un documento con la rúbrica que habrán de rellenar para evaluar al resto de compañeros y compañeras (Anexo III). Se podrá utilizar tiempo del resto de actividades propuestas durante esta sesión, siempre y cuando ello no merme la calidad y los contenidos. En este debate, el profesorado será un mero espectador y el desarrollo de la actividad la llevará por completo todo el alumnado, que ya tendrá asignado (desde la sesión 1) su propio rol concreto e individual. Se pretende con esta actividad fomentar las habilidades sociales del alumnado, así como que puedan practicar la defensa de ideas propias en un debate real.

Los últimos 10 minutos de la clase se dedicarán a pasar el cuestionario sobre los derechos de las mujeres que se encuentra en el anexo I de este trabajo. Con ello, el profesorado podrá comprobar el nivel de comprensión de los conceptos básicos que se han tratado hasta la sesión 4 en clase, así como todos aquellos otros que el alumnado ha podido investigar por su cuenta para la elaboración del guion del debate. Por supuesto, su participación en la actividad del debate les dará una perspectiva fundamental para poder contestar al cuestionario planteado.

Tabla 10. Temporalización: Sesión 5.

SESIÓN 5: Miércoles 2ª Semana				
ACTIVIDAD	DURACIÓN	MÉTODO DIDÁCTICO	RECURSOS USADOS	
Exposición de contenidos: El derecho al voto de las mujeres marmolejeñas: las pioneras en el ejercicio de la ciudadanía activa.	10 minutos.	Método expositivo.	Proyector con diapositivas.	
Actividad: Comentario de artículos de prensa (Anexo II).	30 minutos.		Proyector con artículos de prensa.	
Elaboración del guion para mesas redondas.	10 minutos.	Flipped classroom.	Posibilidad de enseñar en proyector un ejemplo de guion.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DE ÁREA	COMPETENCIAS	
2) Identificar las características distintivas del debate sobre el sufragio femenino en España durante la II República 4) Comparar los derechos de mujeres y hombres a lo largo de la Historia del siglo XX en España 6) Interesarse por la memoria oral de las mujeres de su entorno más cercano y por el hito que supuso la celebración en Marmolejo, su pueblo, de los primeros comicios en los que participaban las mujeres	a, b, c, e, g, h + b	1, 5, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16	CCL CSC	

Desarrollo de la sesión 5

La quinta sesión comenzará con una exposición clásica de contenidos que se desarrollará durante los 10 primeros minutos de la clase. Durante este tiempo, el profesorado se encargará de explicar un tema local concreto: El derecho al voto de las mujeres marmolejeñas: las pioneras en el ejercicio de la ciudadanía activa. De este modo, se ofrecerá algunos datos históricos para que comprendan lo que supuso en la localidad que la mujer por vez primera pudiera acercarse a las urnas para elegir, en este caso al Juez de paz del municipio.

Además, para ahondar en este hecho y que comprendan la singularidad de este hecho, durante 30 minutos tendrán la ocasión de desarrollar la actividad de comentarios de artículos de prensa (proporcionados en el anexo II) en los que abordarán el tratamiento de este hito histórico en Marmolejo. Gracias a la lectura, análisis y posterior comentario serán capaces de ponerse en la piel de hombres y mujeres de Marmolejo que vieron cómo se desarrollaba por primera vez este derecho en su localidad. El estudio de este hecho les permitirá comprender el grado de protagonismo que adquiere su municipio, algo cercano, en la Historia de todo un país, algo que además de llamar siempre su atención, servirá para que se fijen conocimientos y muestren más interés en ello.

Por último, los 10 minutos finales de esta sesión se dedicarán a la elaboración del guion para las mesas redondas. Al igual que ocurriera en la segunda sesión, el alumnado podrá utilizar sus teléfonos móviles para esta tarea o bien solicitar al centro el uso de uno de los 20 portátiles con que cuentan para el traslado a las clases. Si ello no fuera posible, la clase completa se trasladaría hasta la sala de ordenadores para poder desarrollar esta búsqueda en internet y poder así elaborar el guion para el desarrollo de las mesas redondas que han de realizar. Por supuesto, durante la primera de las sesiones, ya se les informó sobre qué versa esta actividad y qué han de preparar.

Tabla 11. Temporalización: Sesión 6.

SESIÓN 6: Viernes 2ª Semana				
ACTIVIDAD	DURACIÓN	MÉTODO DIDÁCTICO	RECURSOS USADOS	
Exposición de contenidos y visualización de reportajes sobre el voto de las mujeres en Marmolejo.	5 minutos.	Método expositivo y visualización de vídeos.	Proyector con diapositivas y vídeos.	
Desarrollo de mesas redondas.	45 minutos.		Posibilidad de grabar todas las mesas redondas para su posterior visualización.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DE ÁREA	COMPETENCIAS	
3) Debatir sobre los derechos de las mujeres en el contexto social en el que se aprobaba la Constitución de la II República española 5) Practicar la defensa de ideas propias en un debate real 6) Interesarse por la memoria oral de las mujeres de su entorno más cercano y por el hito que supuso la celebración en Marmolejo, su pueblo, de los primeros comicios en los que participaban las mujeres	a, b, c, e, g, h +b	1, 5, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16	CCL CSC SIE	

Desarrollo de la sesión 6

La sexta sesión de nuestra propuesta de Unidad didáctica comienza con tan solo 5 minutos de exposición de contenidos en el que se visualizarán reportajes audiovisuales elaborados por diferentes cadenas de televisión sobre el hito histórico que supuso que Marmolejo fuera el primer municipio de España en el que las mujeres pudieran votar por vez primera. Se proponen para su visualización los siguientes documentos audiovisuales: Antena 3: <https://cutt.ly/mW7tR3u>; Canal Sur: <https://cutt.ly/rW7tV3j>.

El grueso y el resto de la sesión se dedica al desarrollo de las mesas redondas, actividad y producto final de nuestra Unidad didáctica que habrá preparado el alumnado por grupos e invitando al centro educativo a diferentes personas de su círculo familiar y de amistades. Con un guion elaborado por los propios alumnos y alumnas, el desarrollo de esta actividad correrá a cargo del alumnado y el profesorado se dedicará a escuchar, ver y comprobar su normal desarrollo.

Previo a su inicio, el profesorado explicará que se trata de una actividad que podrá ser grabada para su posterior proyección en sucesivas clases e incluso para su emisión en diferentes plataformas públicas. El objetivo de esta posibilidad es que comprendan la dimensión de esta actividad tanto las personas participantes, como el propio alumnado que lo elabora, ya que de este modo entenderán también la importancia que tiene su desarrollo.

Además, antes de comenzar se les recordará que la misma rúbrica utilizada para la evaluación de compañeros y compañeras durante el debate, les servirá ahora para hacer lo propio durante el desarrollo de las mesas redondas.

Tabla 12. Temporalización: Sesión 7.

SESIÓN 7: Lunes 3ª Semana				
ACTIVIDAD	DURACIÓN	MÉTODO DIDÁCTICO	RECURSOS USADOS	
Lluvia de ideas sobre lo aprendido.	30 minutos.			
Contestación cuestionario perspectiva de género y derechos de las mujeres (véase Anexo I).	20 minutos.		Cuestionario en papel entregado al alumnado.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DE ÁREA	COMPETENCIAS	
1) Conocer los distintos movimientos feministas y sociales en torno a la aprobación del sufragio femenino en el contexto internacional 2) Identificar las características distintivas del debate sobre el sufragio femenino en España durante la II República 4) Comparar los derechos de mujeres y hombres a lo largo de la Historia del siglo XX en España 6) Interesarse por la memoria oral de las mujeres de su entorno más cercano y por el hito que supuso la celebración en Marmolejo, su pueblo, de los primeros comicios en los que participaban las mujeres	a, b, c, e, g, h +b	1, 5, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16	CCL CSC	

Desarrollo de la sesión

La séptima y última sesión de nuestra propuesta de Unidad didáctica se dedicará en primer lugar y durante 30 minutos a llevar a cabo una lluvia de ideas con la que el alumnado pueda exponer en público todo lo que han podido aprender durante el desarrollo de las sesiones anteriores. El objetivo de esta puesta en común es que sean capaces de comprender cómo durante el desarrollo de las clases han podido aprender mucho más acerca del sufragio femenino, de los derechos de las mujeres y de un periodo tan apasionante como complejo de nuestra Historia contemporánea, la II República en España.

Tras esta puesta en común y durante los 20 minutos posteriores se llevará a cabo la contestación de un cuestionario (diferente al anterior) sobre perspectiva de género y derechos de las mujeres. El objetivo de este cuestionario concreto no es otro, más allá del peso porcentual en la evaluación final, que puedan comprender cómo han asimilado conceptos gracias al estudio de un periodo concreto, de una perspectiva determinada y de un tema que permite no solo conocer cómo ha sido la Historia en líneas generales, sino también como se ha desarrollado esta misma en lugares más cercanos, como su pueblo.

5.5.5. Evaluación

La evaluación supone, sin duda alguna, uno de los momentos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues es cuando el personal docente —e incluso también el propio alumnado— conoce con datos objetivos cuál ha sido el grado de comprensión del personal docente de los contenidos que se han ofrecido durante las clases. Es decir, que la evaluación proporciona una información más que necesaria para calcular si finalmente el desarrollo de las clases, la impartición de contenidos, la asunción de roles y las actividades han llegado a su objetivo final y han conseguido que el alumnado adquiera conocimiento significativo.

Hacer, además, que el propio alumnado participe de este último proceso, que no solo consiste en “poner calificaciones numéricas”, sino en comprobar si de verdad se ha producido una asimilación de contenidos, es beneficioso en el aspecto individual y, por supuesto también, en el colectivo. Por este motivo, incorporamos en nuestra evaluación un apartado para la coevaluación, ya que al tratarse de una propuesta de Unidad didáctica que pone el foco en el protagonismo del alumnado como constructor de su propio conocimiento, queríamos conseguir con este tipo de evaluación entre pares mayor autonomía, mayor confianza y una más alta asunción de responsabilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es esencial incorporar este tipo de evaluación en nuestras aulas para que la confianza entre iguales sea una tónica, pero también para que el estudiantado entienda en qué consiste asumir responsabilidades sabiendo que de su forma de evaluar dependerá la calificación que tenga el resto de la clase, al mismo tiempo que entiende que la suya propia viene del otro lado.

Así pues, en la evaluación de nuestra Unidad didáctica tendremos la propia del personal docente y la que realicen en dos de las actividades el propio alumnado según una rúbrica (véase Anexo III) que se les entregará en el momento de explicarles la tarea y el modo en que han de utilizarla con el resto de la clase y consigo.

5.5.5.1. Tipología

Según el Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, la evaluación que ha de ser obligatoriamente “continua, formativa, integradora y diferenciada según las distintas

materias”. Continua en tanto que la evaluación debe acompañar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje para tener en cuenta no solo los resultados, sino el progreso del alumnado y detectar también si existen ciertas dificultades y poder así tomar medidas en el momento para que puedan adquirir las competencias debidas. Formativa porque, de igual manera que ocurre con la evaluación continua y acompañar en el proceso completo de enseñanza-aprendizaje, permite al personal docente mejorar durante el momento mismo en que tienen lugar los procesos y resultados de la intervención educativa. Integradora en función de su imprescindible conexión con el resto de materias que cursa el alumnado, ya que durante el proceso de evaluación se tienen en cuenta también las aportaciones que el aprendizaje provoca en otras materias y que otras materias provocan en nuestra asignatura. Y, por último, diferenciada porque en función de los criterios, estándares y herramientas establecidas atiende la diversidad del alumnado en cualquier parte del proceso de enseñanza-aprendizaje revisando los cambios experimentados, respetando los estilos y ritmos de cada cual y facilitando la intervención directa para modificar errores.

Así pues, además, nuestra evaluación será también cualitativa, puesto que no solo tendremos en cuenta los resultados obtenidos con las actividades y producto final propuesto, además de con los cuestionarios, sino también el proceso que sigue el alumnado para comprender debidamente y de modo significativo todos los contenidos de la Unidad didáctica, sus implicaciones sociales y su trascendencia histórica. Irremediablemente y para poder contar con instrumentos objetivos a la hora de realizar la evaluación final y presentar las calificaciones que se entrega al alumnado y a las familias, habremos de asignar calificaciones y tomar decisiones administrativas sobre promoción, razón por la cual llevaremos a cabo una evaluación cuantitativa también.

5.5.5.2. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

5.5.5.2.1. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje curriculares

Según la propia definición del concepto “criterio de evaluación” que encontramos en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, estos son “el referente específico para

evaluar el aprendizaje del alumnado y describen aquello que se quiere valorar y el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias, responde a lo que se pretende conseguir en cada asignatura”.

Por otro lado, los estándares de aprendizaje evaluables son las “especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables”. En relación a este último aspecto del currículum, cabe señalar, tal y como se ha advertido previamente, que la nueva ley aprobada en Cortes, la LOMLOE elimina por completo los estándares de aprendizaje evaluables, dejando tan solo los criterios de evaluación. Pese a ello y porque para el curso que ahora comienza (2021-22) continúa vigente la ley anterior, la LOMCE, plasmamos aquí los estándares de aprendizaje evaluables de nuestra Unidad didáctica.

Según lo establecido en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que se corresponden con el bloque temático que trata nuestra propuesta de Unidad didáctica son:

Tabla 13. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables curriculares.

BLOQUE 5. LA ÉPOCA DE ENTREGUERRAS (1919-1945)		
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
La II República en España	1. Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del Período de Entreguerras, o las décadas de 1919-1939, especialmente en Europa. 2. Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época, y su conexión con el presente.	1.3. Discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer. 2.1. Explica las principales reformas y reacciones a las mismas durante la II República española.

Por otro lado, atendiendo a la normativa de la comunidad autónoma andaluza en su desarrollo del currículum (Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículum correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía), los criterios de evaluación para este bloque y, en concreto, para el epígrafe que desarrollamos con nuestra propuesta de Unidad didáctica son los siguientes:

Tabla 14. Criterios de evaluación curriculares según legislación andaluza.

Bloque 5. La época de “Entreguerras” (1919-1945)	
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
La II República y la Guerra Civil en Andalucía.	1. Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del Período de Entreguerras, o las décadas 1919-1939, especialmente en Europa. 2. Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época, y su conexión con el presente; explicar la crisis de la Restauración en España, señalando sus principales manifestaciones en Andalucía y cómo llevó a la implantación del régimen de la II República; conocer las distintas etapas de la II República en España y Andalucía, valorando sus principales aportaciones al desarrollo social y político así como problemáticas; y analizar las causas del estallido de la Guerra Civil, identificando sus principales fases tanto en España como en Andalucía y las razones de su desenlace.

5.5.5.2.2. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje didácticos o específicos

Nuestra propuesta de Unidad didáctica contiene también unos determinados criterios de evaluación y estándares de aprendizaje asociados específicos para el contenido concreto desarrollado *ad hoc*. Así pues, y según el contenido propio quedarían del siguiente modo:

Tabla 15. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables didácticos o específicos.

El sufragio femenino durante la II República en España, Andalucía y Marmolejo		
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
A. El sufragio femenino: concepto, orígenes y características. B. El sufragio femenino en el contexto internacional: 1er tercio del siglo XX. C. II República española: debate, aprobación y ejercicio del derecho al voto de las mujeres. D. El derecho al voto de las mujeres marmolejeñas: las pioneras en el ejercicio de la ciudadanía activa.	1. Definir y explicar el concepto de sufragio femenino. 2. Conocer y comprender acontecimientos, hitos y procesos relacionados con la reivindicación de los derechos políticos y cívicos de las mujeres durante el 1er tercio del siglo XX. 3. Estudiar las cadenas causales que explican el estallido de los movimientos feministas y sufragistas. 4. Identificar a las personalidades políticas que protagonizaron el debate político del derecho al voto femenino en España. 5. Analizar la trascendencia política y social que supuso el debate sobre la aprobación del derecho al voto femenino en la II República española. 6. Conocer y explicar el hecho histórico que supuso que las mujeres marmolejeñas ejercieran por primera vez en España su derecho al voto en unas elecciones a juez de paz.	1.1. Define y explica el concepto de sufragio femenino. 1.2. Describe las características del sufragio femenino. 2.1. Distingue y enumera los acontecimientos más importantes relacionados con la reivindicación de los derechos de las mujeres en el 1er tercio del siglo XX. 2.2. Explica los procesos que llevaron al surgimiento del sufragismo internacional. 3.1. Enumera y explica las causas de los movimientos feministas y sufragistas. 3.2. Relaciona las razones por las que estallaron los movimientos feministas a lo largo de Europa. 4.1. Enumera los principales nombres de personalidades políticas que protagonizaron el debate del derecho al voto femenino en España. 4.2. Describe las principales líneas argumentativas desarrolladas en el debate del derecho al voto femenino en España. 5.1. Explica y relaciona las diferentes posturas sobre el derecho al voto de las mujeres y las líneas ideológicas con los partidos políticos existentes en las Cortes Constituyentes. 5.2. Explica y defiende en un debate las diferentes posturas con respecto a los derechos de las mujeres. 6.1. Conoce las fechas, circunstancias y resultado de las primeras elecciones en Marmolejo en las que pudieron votar las mujeres. 6.2. Relaciona y comprende las implicaciones sociales y políticas de que se celebraran en Marmolejo las primeras elecciones en las que las mujeres tuvieron derecho al voto.

5.5.5.3. Instrumentos de evaluación

Para poder seguir en el tiempo y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje la evolución que sigue el alumnado, nos hemos dotado de una serie de instrumentos y herramientas de evaluación con los que realizaremos este seguimiento continuo. Es importante señalar que la implicación del personal docente durante las clases es fundamental para poder llevar a cabo una correcta evaluación del alumnado, ya que no solo se tendrán en cuenta las actividades y producto final de nuestra propuesta de Unidad didáctica, sino que, además, se valorará la participación en clase y se tendrán en cuenta los informes de coevaluación que el alumnado llevará a cabo.

Así pues, y siguiendo la línea cronológica del desarrollo de nuestra Unidad didáctica, en la primera sesión se llevará a cabo una autoevaluación que aunque no tendrá peso específico en el reparto de porcentajes para la calificación final, será determinante a la hora de que el personal docente comprenda los conocimientos previos del alumnado.

Durante la cuarta sesión de clases tendrá lugar el desarrollo del debate sobre los derechos de las mujeres, en el que intervendrá todo el alumnado según los roles asignados previamente. La evaluación de este ejercicio se llevará a cabo con una rúbrica detallada (véase Anexo III) que completará el personal docente por un lado y el alumnado. El peso de cada uno de estos instrumentos será del 20% en el caso del personal docente y del 5% del alumnado, es decir, que la opinión y valoración entre pares también será tomada en cuenta a la hora de completar la calificación final de cada persona.

También durante el desarrollo de la cuarta clase de nuestra propuesta de Unidad didáctica se pasará al alumnado un cuestionario acerca de los derechos de las mujeres (véase Anexo I) que tendrá un peso porcentual del 5% en la nota final y se evaluará con una calificación numérica según las respuestas acertadas.

Ya en la quinta sesión habrá una actividad en la que el alumnado habrá de realizar un comentario de artículos de prensa (véase Anexo II) en los que tendrá que demostrar sus conocimientos sobre diferentes aspectos del contenido de la Unidad didáctica. La

calificación se pondrá con una rúbrica detallada (véase Anexo III) y esta tendrá un peso del 10% en la nota final.

Las mesas redondas tendrán lugar en la sexta clase de esta Unidad didáctica y su evaluación, al igual que ocurriera anteriormente con el debate, se llevará a cabo tanto por el personal docente, como por el alumnado. Gracias a una rúbrica (véase Anexo III) se podrá valorar el desempeño de cada cual. Esta actividad es la que cuenta con el mayor peso porcentual de la nota final, por ser el producto final y por trascender el aula, ya que, como se ha apuntado se podrá desarrollar en la efemérides que recuerda el día que votaron las mujeres marmolejeñas en unos comicios por primera vez, y, además, se prevé la invitación de alumnado de otras clases y niveles educativos. La evaluación de las mesas redondas por parte del personal docente tendrá un peso del 40% con respecto a la nota final, mientras que la del alumnado será del 5%.

En la última de las clases prevista para esta Unidad didáctica se prevé el paso de un cuestionario al alumnado para poder evaluar su comprensión acerca de los derechos de las mujeres y de la perspectiva de género. Este instrumento cuenta con un peso del 5% en la nota final.

De manera transversal a todas las sesiones, actividades, tareas y desarrollo de las clases, el personal docente tendrá en cuenta también la participación activa del alumnado durante todo el proceso. Este instrumento de evaluación se hará según una rúbrica (véase Anexo III) y contará con un peso del 10% en la nota final.

A continuación resumimos en esta tabla los instrumentos y porcentajes:

Tabla 16. Instrumentos, herramientas y porcentajes de evaluación.

EVALUACIÓN			
INSTRUMENTO	HERRAMIENTA	PORCENTAJE EVALUACIÓN DOCENTE	PORCENTAJE COEVALUACIÓN
Autoevaluación	Lluvia de ideas	No cuenta	--
Debate sobre los derechos de las mujeres	Rúbrica	20%	5%
Cuestionario sobre los derechos de las mujeres	Calificación numérica asociada a respuestas	5%	--
Comentario de artículos de prensa	Rúbrica	10%	--
Mesas redondas	Rúbrica	40%	5%
Cuestionario sobre perspectiva de género y derechos de las mujeres	Calificación numérica asociada a respuestas	5%	--
Participación activa en el desarrollo de las sesiones	Rúbrica	10%	--

5.6. Elementos curriculares complementarios

En este apartado desarrollamos aquellos elementos curriculares que la normativa educativa vigente en nuestro país y en la comunidad autónoma establece como no esenciales y complementarios a los vistos anteriormente. De este modo, atenderemos al alumnado con diversidad y ciertos elementos transversales a todas las materias del currículum y que también están presentes en nuestra Unidad didáctica.

5.6.1. *Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*

Tal y como establece la legislación vigente estatal, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre por el que se establece el currículum básico de la ESO, aquel alumnado que presente necesidades educativas especiales tendrá una atención educativa diferente a la ordinaria. Dentro del amplio espectro de necesidades educativas especiales se encuentran distintas causas:

-  Dificultades específicas de aprendizaje.
-  Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)
-  Altas capacidades intelectuales
-  Incorporación tardía al sistema educativa
-  Condiciones personales o de historia escolar

El objetivo de las medidas que la comunidad educativa y la administración aplica a este tipo de alumnado es que puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. Por otro lado, y según el artículo 16 de esta misma normativa entre las medidas que los centros educativos llevarán a cabo para permitir la inclusión efectiva del alumnado con necesidades educativas especiales se contemplan:

-  Adaptaciones de currículum
-  Integración de materias en ámbitos
-  Agrupamientos flexibles
-  Apoyo en grupos ordinarios
-  Desdoblamientos de grupos

-  Oferta de materias específicas
-  Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento
-  Otros programas de tratamiento personalizado

Por otro lado, atendiendo a la normativa autonómica encontramos que la Orden de 15 de enero de 2021 por la que se desarrolla el currículum correspondiente a la ESO en Andalucía establece principios y medidas concretas para asegurar la correcta evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. En cualquier caso habrá de hacerse tomando las correspondientes medidas pero siempre rigiéndose por el principio de inclusión, no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo. Asimismo, se adaptarán las pruebas que sean necesarias para asegurar la evaluación correcta del alumnado que las requieran. Además, el artículo 21 del Decreto 182/2020, de 10 de noviembre, que modifica la Orden de 14 de julio de 2016 (derogada por la Orden de 15 de enero de 2021) establece también nuevas medidas de atención a la diversidad para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, tanto si las adaptaciones que deben hacerse son significativas, como si lo que necesita es apoyo de especialistas o adaptación no significativa.

Nuestro centro escolar, el IES Virgen de la Cabeza, cuenta en su Plan de Centro con varios tipos de medidas para atender estas contingencias ya sea al inicio del curso o en su desarrollo. Todas ellas pasan por la evaluación y consideración de cada caso concreto en distintos órganos colegiados del centro. El equipo docente será el que valore cada expediente de forma individual y en coordinación con el departamento de orientación decidan sobre ello.

De este modo, en primera instancia, se realiza a todo el alumnado de nuevo ingreso y como medida preventiva para detectar tempranamente dificultades de aprendizaje una evaluación inicial que lleva a cabo el orientador en coordinación con el personal que tutoriza cada clase que, además, será confrontada con la información que proporciona el Equipo de Orientación Educativa de Andújar (órgano encargado de custodiar la información y evaluaciones realizadas a todo el alumnado de los centros públicos de Marmolejo). En segundo lugar y una vez detectadas las necesidades educativas, se ponen en marcha las medidas de apoyo ordinario en coordinación con tutores y tutoras

y orientación. Se atiende así al alumnado que muestre dificultades para alcanzar objetivos educativos estableciendo actividades de recuperación y haciendo lo propio con el alumnado que necesite desarrollar al máximo sus capacidades con actividades de refuerzo o de ampliación y desarrollo. Además, y dentro de la normativa vigente, el centro establece también ciertas medidas de carácter extraordinario que van dirigidas al alumnado que repite curso y al que tiene necesidades educativas especiales que necesiten la adaptación curricular más o menos significativa. En este caso, el centro prevé la reelaboración, por el personal docente de apoyo en colaboración con el departamento de orientación y el personal docente del área de que se trate, de la programación aplicable a cada nivel y curso a las capacidades que presente la persona.

Por otro lado, el Plan de Centro establece que en la etapa de ESO se podrán llevar a cabo desdoblamientos de grupos o agrupamientos flexibles para atender la diversidad en grupos específicos según criterios específicos que dependen del ciclo y del número de horas de cada grupo.

5.6.2. *Elementos transversales*

Según establece el artículo 6 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, existen una serie de elementos transversales que han de trabajarse y desarrollarse en todas las materias del currículum. Estos son los siguientes:

-  Expresión oral y escrita
-  Comunicación audiovisual
-  Tecnologías de la información y la comunicación
-  Emprendimiento
-  Educación cívica y constitucional

En nuestra propuesta de Unidad didáctica incorporaremos todos estos elementos comunes, ya que, en primer lugar trabajaremos con textos orales y escritos del debate parlamentario en torno a la aprobación del artículo 36 de la Constitución de 1931, con lo que estará presente la *expresión oral y escrita*, además de llevar a cabo un debate propio sobre los derechos de las mujeres a lo largo de la Historia. Por otro lado, las *tecnologías de la información y la comunicación*, así como la *comunicación audiovisual*

estarán también presente al tener que visionar, buscar y documentarse a través de fuentes audiovisuales en línea y otros recursos en la web para elaborar su propio dossier de información para defender sus posturas en público. En este punto la formación para comprender y analizar con acierto los discursos audiovisuales será esencial para el desarrollo del tema. Por último, el *emprendimiento* y la *educación cívica y constitucional* se trabajarán gracias a la preparación, búsqueda, elaboración y moderación de una mesa redonda con personas de su entorno más cercano a las que guiarán en una sesión en clase para que expliquen sus recuerdos y experiencias. En este último apartado entran también en juego las habilidades sociales del alumnado, así como la promoción de valores inherentes a su desarrollo en sociedad: diálogo, escucha permanente, puesta en común, contraposición de opiniones siempre basándose en el respeto y empatía para poder llevar a cabo cualquier tipo de interacción social.

Además de ello, este marco normativo establece que las administraciones educativas fomentarán el aprendizaje de una serie de elementos transversales a todos los niveles escolares. Hablamos de la prevención y resolución pacífica de conflictos en cualquier ámbito de la vida, así como valores que se sustentan en la libertad, justicia, igualdad, pluralismo político, paz, democracia, respeto a los derechos humanos, respeto a los hombres y mujeres por igual, a las personas con discapacidad y rechazo a la violencia terrorista, pluralidad, respeto al Estado de derecho, respeto y consideración a las víctimas de terrorismo y prevención de terrorismo o de cualquier tipo de violencia.

Por último y para la etapa educativa que nos concierne en nuestra Unidad didáctica, se establecen unas pautas que deben ser inherentes a cualquier programación docente y que, por tanto, debe formar parte también de cualquier propuesta didáctica. Se trata de la prevención de la violencia de género, la violencia contra las personas con discapacidad, violencia terrorista o cualquier tipo de violencia, racismo o xenofobia, incluido el holocausto judío como hecho histórico. También se evitarán los comportamientos y contenidos sexistas y los estereotipos que supongan discriminación.

Con todo, en nuestro caso y al tratarse de una Unidad didáctica centrada en el derecho al sufragio femenino, historia, conquista y ejercicio, incorporamos elementos transversales básicos y comunes como el aprendizaje de valores que se sustentan en la

libertad, justicia, igualdad, pluralismo político, paz, democracia, respeto a los derechos humanos y respeto a los hombres y mujeres por igual. Ni qué decir tiene, que el estudio de un debate tan encendido como el de la ampliación de los derechos de las mujeres en 1931 y que hoy vemos irremediabilmente con ojos actuales, puede llegar a ser un gran estímulo para que el alumnado entienda en qué consisten los derechos fundamentales del hombre y que en nuestro ordenamiento jurídico se consagran en la Carta Magna. Valores como la democracia, la igualdad de derechos, la justicia y el pluralismo político serán mejor entendidos después de visionar el debate que enfrentó las posturas a favor y en contra del sufragio femenino. Y también lo hará el propio debate que toda la clase tendrá que llevar a cabo para escenificar posturas a favor y en contra de los derechos universales.

En último lugar, gracias al tratamiento de los derechos de las mujeres a lo largo de la Historia, el alumnado podrá tener una visión de conjunto que le ayudará a prevenir cualquier tipo de violencia de género o discriminación por razón de sexo en su vida diaria. Esta forma de tratar el tema, mediante la interseccionalidad servirá para ampliar la perspectiva de género a los ojos del propio alumnado.

5.7. Innovación educativa

En nuestra Unidad didáctica no hemos introducido ninguna novedosa técnica ni metodología educativa, sino que nos hemos ceñido a recoger las que hemos considerado más proclives a despertar en el alumnado su interés. Hablar de innovación educativa y afirmar que una propuesta didáctica la tiene es más que erróneo, un fallo de concepto, en tanto que a lo largo y ancho de todo el mundo, existen millones de profesores en ejercicio que dedican parte de su tiempo docente a buscar alternativas para conseguir unos resultados determinados. Puede que lo que nosotros estemos planteando aquí ya se haga en algún otro lugar del mundo con otras temáticas diferentes, pero lo que sí es cierto es que con nuestra propuesta de Unidad didáctica hemos intentado integrar algunas innovaciones que tienen que ver no solo con las Tecnologías de la Información y la Comunicación, sino también con la introducción en

las aulas de la perspectiva de género, que aunque no se trate de una novedad en sí, su tratamiento sí que lo es para el sistema educativo español.

Además, las TIC se observan ahora —y más en el escenario actual de pandemia y adaptación a la situación mundial— indispensables no solo a la hora de impartir clase, sino también para facilitar el contacto con toda la comunidad educativa (dirección, familias, alumnado, personal docente, administración, etc.) o para que sea el propio alumnado el que utilice sus destrezas con ellas en pro de su propio aprendizaje. Es necesario usarlas con un objetivo, enfocándolas para sacarle el mayor provecho. El uso de estas tecnologías puede ayudar a que los docentes sean más propensos al cambio de metodología, de una expositiva a otra participativa, pero pueden, además, mejorar la motivación del estudiantado o desarrollar la creación de recursos (Gómez, 2018). Las TIC en nuestro proyecto serán imprescindibles para la búsqueda y extracción de información en las diferentes actividades y, sobre todo, para el desarrollo del producto final: la mesa redonda. Hablamos, por supuesto, de la búsqueda de información en fuentes documentales que encontramos online, mucho más allá de la simple búsqueda en Google.

En el caso de nuestra Unidad didáctica, en el desarrollo de varias de las tareas propuestas, el estudiantado habrá de *utilizar las TICs, con bases de datos* que se encuentran en línea para así lograr localizar la información que les servirá para documentar el debate que tienen que llevar a cabo en clase.

Por otro lado, la *perspectiva de género* está presente en toda la Unidad didáctica en conjunto en la forma de abordar el tema, además de que este esté dedicado a comprobar por sí mismo cómo se consiguió un derecho de las mujeres como es el sufragio femenino. Así pues, mediante una explicación previa al inicio del propio contenido de la Unidad didáctica se le hará al alumnado una exposición de en qué consiste la perspectiva de género en el estudio de la Historia y por qué se utilizará en nuestro contenido.

Llevaremos también a cabo un *aprendizaje basado en proyectos* mediante el cual habrán de llegar a un producto final: su propia mesa redonda a la que inviten a mujeres

de su entorno más cercano para debatir sobre distintos puntos que el alumnado considere de interés tratar. El conocimiento y estudio del debate político que dio lugar a la aprobación del derecho al sufragio femenino será uno de los primeros pasos que dará el alumnado para comenzar a documentarse y poder preparar así el suyo propio.

Además, en nuestra propuesta se utilizan también *recursos audiovisuales* para ayudar a la mejor comprensión de todo el contenido y aliviar así las explicaciones de clase. Así, por ejemplo, para entender el ambiente político y el contexto en el que se desarrolló el debate que el alumnado debe reproducir en clase habrán de visionar un documental como parte de este proceso.

6. CONCLUSIONES

Con la elaboración de este trabajo en el que se aúna la investigación en didáctica con la proyección pensada para un aula de nuestros centros educativos públicos hemos podido comprobar de primera mano la complejidad que engendra la realización de este tipo de proyectos y la necesidad de que estos puedan llevarse a cabo en clase. Además, es imprescindible resaltar en este punto que la elección del tema del sufragio femenino en España no ha sido tomada al azar. Durante la realización de las prácticas en el centro en el que tuvo la oportunidad de formarme en los niveles de ESO y Bachillerato, allá por el mes de mayo, pude comprobar que la falta de tiempo del personal docente les lleva a obviar o no tratar ciertos temas que pueden ser de mucha relevancia para la realidad del alumnado. De este modo, enfrascados en las reuniones múltiples, cumplimentación administrativa de documentos y otros menesteres que poco tienen que ver con la docencia en sí, el profesorado del centro se veía casi obligado a desarrollar un temario en el que poca personalización podía hacerse.

Precisamente por este motivo y después de comprobar cómo se trataba de soslayo el hecho de que las mujeres de Marmolejo, la localidad en la que reside el alumnado, fueran las primeras de toda España (junto con el municipio pacense de Santa Amalia) en poder votar en unas elecciones a Juez de paz, decidí realizar este trabajo sobre el tema. El objetivo no era otro que, por un lado, dar contexto al alumnado sobre los diferentes movimientos sufragistas y feministas en el contexto del período de Entreguerras, y, además, hacerlo estudiando con perspectiva de género el encendido debate político y social sobre la aprobación de este derecho en España. Además, como añadido y como modo de atraer el interés del alumnado, se incorpora también un apartado específico para el estudio de este hecho en Marmolejo. Y se hace no con unas clases magistrales, sino que el estudiantado es el encargado de buscar información sobre ello y de invitar a sus familiares y conocidas a una mesa redonda en la que tendrán la oportunidad de explicar cómo ha sido su vida en lo que a derechos se refiere. Y este, las mesas redondas, son el producto final de un proyecto que se irá perfilando con el desarrollo de las siete sesiones de que se compone esta propuesta de Unidad didáctica. Un intento de hacer recordar a las generaciones de mayores y de que la juventud pueda comprender mejor

aquel contexto que normalmente estudian a través de textos e imágenes. La conexión con lo local, lo cercano, lo que pueden comprobar con testimonios orales o documentos a su alcance, sirve para fijar los contenidos de un modo más sencillo y con menos procesos mentales, algo que se convierte en una ventaja a la hora de enseñar y de aprender.

Todo ello redundará, por supuesto, en que el propio alumnado finalice estas siete sesiones de clase conociendo mejor los derechos fundamentales con los que cuenta y comprendiendo en su justa importancia que el ejercicio de la ciudadanía activa tiene muchas formas de expresarse y no solo se hace con el voto. El estudio de los movimientos sociales que dieron lugar a la aprobación, no solo en España, sino en otros países del mundo, del derecho al sufragio femenino es un buen comienzo para que comprendan en una etapa vital próxima a su mayoría de edad la relevancia que tienen sus derechos y deberes fundamentales consagrados en la Constitución española.

Por otro lado, el hecho de haber escogido una metodología constructivista para explicar todo el contenido de esta propuesta de Unidad didáctica ayuda también a que el contenido se fije, se adhiera y se convierta en aprendizaje significativo para el alumnado. Creemos imprescindible la implicación del personal docente en la revisión del modo de abordar contenidos en el aula, ya que el tradicional modo de clase magistral resulta anticuado y poco estimulante para conseguir el interés del alumnado. Por este motivo, nuestra propuesta de Unidad didáctica necesita de la implicación directa del alumnado, que se convierte en el protagonista absoluto de su propio aprendizaje. Las siete sesiones que proponemos se inician con una breve explicación de los contenidos por parte del personal docente, ya que aunque hay que revisar las clases magistrales, estas son la base, el guion, que el alumnado puede seguir para el desarrollo de las actividades y el proyecto propuesto. Con mucha participación a través de herramientas como el debate o las mesas redondas, el alumnado tendrá también la oportunidad de participar en el proceso de evaluación con una coevaluación entre pares que servirá para dotarles de más responsabilidades dentro del aula. Todo ello no hace sino redundar en su asunción de autonomía y confianza propia y en el resto, parte esencial del mundo en el que se van a tener que desenvolver cuando finalicen sus estudios de la ESO.

Además, la propuesta de actividades que trascienden el aula y por la que se invita a familiares y conocidas cercanas a participar en una mesa redonda dentro del aula, hace que la implicación del alumnado se traslade prácticamente a toda la comunidad educativa. Y esto es también relevante para que se comprenda la trascendencia que tiene el mundo educativo en todos los procesos sociales a estas edades. Y por si esto no fuera un añadido más a la autonomía que se otorga con estas actividades al alumnado, el hecho de proponer la grabación audiovisual de estos ejercicios sirve para que su investigación individual y en grupo trascienda lo local y sea un ejemplo de estudio para otras personas que podrán verlo desde diferentes lugares. Por último, la conexión del desarrollo en el aula de esta propuesta de Unidad didáctica con la efemérides local que recuerda que el día que votaron las mujeres marmolejeñas para elegir al Juez de paz fue también el estreno de este derecho a nivel estatal, es una excelente forma de otorgarle la solemnidad, trascendencia e importancia que merece un alumnado poco acostumbrado a llevar el peso protagónico de su enseñanza-aprendizaje.

En resumen, con la elaboración de este trabajo hemos aprendido no solo la importancia de la investigación didáctica y la incorporación de la perspectiva de género a todos los contenidos docentes, sino también las posibilidades que proporciona la conexión del temario con el aspecto local, herramienta que debería convertirse en fundamental para que un alumnado acostumbrado a contar con múltiples estímulos de todo tipo con solo encender un aparato que cabe en su mano, atienda, comprenda y participe con interés en las clases. Solo de este modo podremos llegar a conseguir que la realidad que se cuenta, vive y experimenta en el aula, trascienda sus paredes y se quede en su propia piel.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz Montesinos, A. y Pastor Blázquez, M. M. (2017). Tendencias de la Historia como objeto de enseñanza a través de la historiografía. *Didácticas Específicas*, nº 6, pp. 114–139.
- Blanco García, N. (2000). El sexismo en los materiales educativos de la ESO. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Blanco, M. y Sainz de Baranda, C. (eds. 2019). *Investigación joven con perspectiva de género IV*. Instituto de Estudios de Género, Universidad Carlos III de Madrid.
- Carriazo, J.L., Conejero, M., Cruz, S., Díaz, A. J., Gómez, M., Jerez, A., Sánchez, M. A. (2014). *Análisis de los contenidos de los manuales de Historia de España (Segundo de Bachillerato)*. Factoría de Ideas, Centro de Estudios Andaluces.
- Castrillo, J, Guillate I., Odriozola, O., y López-Campos, T. (2019). ¿Son las mujeres sujeto histórico para el alumnado de ESO? Un estudio de caso. *Clío: History and History Teaching*, nº 45, pp. 11-29.
- De la Calle, M. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas en ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 82, 7-12. De la Calle, 2016
- De la Cruz, A.; García Luque, A. y Navarro Gaitán, G. (2021). Feminismo en las aulas: concepciones del alumnado. [ponencia] *Congreso Internacional de Innovación y Tendencias Educativas*.
- Díez Bedmar, M.^a del C. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: Resultados de aprendizaje y competencia docente. *El Futuro del Pasado*, nº 10, pp. 81-122.
- Díez Bedmar, M.^a del C. y Fernández Valencia, A. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *CLIO. History and History teaching*, nº 45, pp. 1-10.
- Flecha García, C. (2004). Las mujeres en la historia de la educación. *Siglo XXI, Revista de Educación*, nº 6, pp 21-34.

- Fuster García, F. (2009). La Historia de las mujeres en la historiografía española: propuestas metodológicas desde la historia medieval. *Edad Media Revista de Historia*, nº 10, pp.247-273.
- García Luque, A. 2015. Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la historia en la educación primaria. Cambios y pervivencia al amparo de la LOMCE. En Hernández Carretero, A.M.; García Ruiz, C.R. y De la Montaña Conchiña, J.L. (eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, pp. 163-173. Universidad de Extremadura.
- García Luque, A. y De la Cruz, A. (2019). La didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción de masculinidades alternativas: libros de texto a debate. *CLIO. History and History teaching*, nº 45, pp. 99-115.
- García Luque, A. y Peinado, M. (2012). Género y ciudadanía en la educación obligatoria: de la intencionalidad a la realidad. En M. Martín Clavijo, (Ed.), *Más Igualdad. Redes para la Igualdad*, pp. 291-301. Editorial Arcibel.
- Garreta, N. y Careaga, P. (1987). Modelos masculino y femenino en los textos de E.G.B., *Serie Estudios*, nº 14, Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Cultura).
- Guerrero Elecalde, R. (2021). Las mujeres en la enseñanza de la Historia. Una propuesta para mejorar la formación de los futuros docentes de Primaria a través de fuentes documentales. [ponencia]. *XXXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*.
- Holubec, J. E., Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- López Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, nº 363, pp. 282-308.

- López Navajas, A.; López García-Molins, Á. et al. (2009). La Presencia de las Mujeres en la E.S.O. (consultado el 20-08-2021). Disponible en: <http://meso.uv.es/informe/index.php>
- Marolla-Gajardo, J. (2019). Perspectivas de los y las profesoras de didáctica de las Ciencias Sociales ante la exclusión de las mujeres en la enseñanza. Reflexiones al margen del sistema. *CLIO. History and History teaching*, 45, 124-138.
- Massip, M. y Castellví, J. (2019). Poder y diversidad. Los aportes de la Interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales. *CLIO. History and History teaching*, nº 45, pp. 139-154.
- Miralles, P. y Belmonte, P. (2004). Historiografía, historia de las mujeres y enseñanza de la historia, en Vera, M^ªI. y Pérez, D. (eds.), *Formación de la Ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 619-629). Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Papí Gálvez, N. (2003). Un nuevo paradigma para el análisis de las relaciones sociales: El enfoque de género. *Revista Feminismos*, nº 1, pp. 135-148.
- Peñalver Pérez, R. (2003). ¿Qué quieres enseñar? Un libro sexista oculta a la mitad. Murcia: Instituto de la Mujer de la Región de Murcia.
- Ramos, M.D. (2015). Historia de las mujeres y género. Una mirada a la época contemporánea. *Revista de Historiografía*, nº 22, pp. 211-233.
- Rausell Guillot, H. (2017a). Los rostros de la Historia. La enseñanza de la Historia Moderna en los manuales de Secundaria a través de sus imágenes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 16, pp. 15-25.
- Rausell Guillot, H. (2017b). ¿Cómo se enseña la Ilustración en 2º de Bachillerato? Un análisis de los libros de texto, sus contenidos y la cuestión de género. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 109-122.
- Rausell Guillot, H. (2020). ¿Qué aporta el género a la formación de docentes de historia? La valoración de la perspectiva de género entre los estudiantes del Máster de

Profesor/Profesora en Educación Secundaria. *Panta Rei: revista de ciencia y didáctica de la historia*, vol. 14, nº 1 (Tercera época), pp. 185-203.

Rodríguez Izquierdo, R. M. (1998). La imagen y el papel de la mujer en los libros de texto escolares en España. *Escuela abierta, revista de Investigación Educativa*, nº 1, pp. 257-266.

Rugna Cuenca, C.M. (2015). Narrativas y discursos: Feministas en sus zapatos: historiografía y enseñanza de la Historia. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, nº18 y 19, pp. 216-232.

Sant, E.; Pagés, J. (2011): ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia? *Revista Historia y Memoria*, nº 3, pp. 129-146.

Subirats, M. (1993) (ed.). El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores. Madrid: Instituto de la Mujer.

Vaíllo Rodríguez, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias Pedagógicas*, nº 27, pp. 97–124.

Códigos, leyes, decretos y normativas

Constitución de la República Española. Art. 36. 9 de diciembre de 1931 (España).

Constitución Española de 1978. Art. 14. 27 de diciembre de 1978 (España).

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. 3 de enero de 2015. BOE nº3.

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. 18 de enero de 2021. BOJA extraordinario nº7.

Decreto 182/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la ESO en la Comunidad Autónoma de Andalucía (derogado por la orden de 15 de enero de 2021). 16 de noviembre de 2020. BOJA nº221.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. BOE nº340.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. 10 de diciembre de 2013. BOE nº295.

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. 29 de enero de 2015. BOE nº25.

Real Decreto-ley 31/2020, de 29 de septiembre, por el que se adoptan medidas urgentes en el ámbito de la educación no universitaria. 30 de septiembre de 2020. BOE nº259.

Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. 4 de junio de 2018. DOUE nº 61.

Resolución aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015. 21 de octubre de 2015.

Páginas web

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). (consultado el 10/09/2021). *Catálogo de recursos educativos del Ministerio de Educación y Formación Profesional*. Disponible en: www.ite.educacion.es

Unión General de Trabajadores (UGT). (consultado el 10/09/2021). *Educando en igualdad. Materiales para trabajar en el aula*. Disponible en: www.educandoenigualdad.com

Ayuela Muñoz, A.; Bermejo Laguna, F. y Parra Luna, J.P. (consultado el 01/09/2021). *Libro de texto de la asignatura de Geografía e Historia de 4º de la ESO, grupo Anaya*. Disponible en: <https://cutt.ly/6W7fadl>

Perales Solís, M. (consultado el 18/08/2021). *Un lugar de Marmolejo*. Disponible en: <https://cutt.ly/uEgKYes>

Gobierno de España (consultado el 29/08/2021). Propuesta de estructura curricular para la elaboración de las enseñanzas mínimas. Disponible en: <https://cutt.ly/rEgLMuG>

Congreso de los Diputados. (30 de julio de 2015). *El sufragio femenino en España*. [vídeo]. Youtube: <https://cutt.ly/nW41wzH>

RTVE. (2011). *Clara Campoamor. La mujer olvidada*. [vídeo]. Web de RTVE: <https://cutt.ly/dW44LJs>

Antena 3 noticias. (8 de marzo de 2015). *Marmolejo, un pueblo testigo de cómo la mujer consiguió su derecho a votar*. [vídeo]. Youtube: <https://cutt.ly/mW7tR3u>

Canal Sur Jaén. (27 de noviembre de 2013). *Marmolejo: 80 años del voto femenino*. [vídeo]. Youtube: <https://cutt.ly/rW7tV3i>

8. ANEXOS

8.1. Anexo I: Cuestionarios

Cuestionario 1: Derechos de las mujeres

Responde de forma breve y concisa a las siguientes cuestiones. Este cuestionario contará en la nota final con un peso del 5%.

- 1.- ¿Cuál era la singularidad con respecto a la participación de las mujeres en política durante la II República en España?
- 2.- ¿Dónde se recogió el derecho al sufragio femenino? Indicar número de artículo.
- 3.- ¿Qué figura femenina fue clave en la aprobación del voto de las mujeres en España?
- 4.- ¿Qué partidos apoyaron la aprobación del artículo que aprobaba el voto femenino en España?
- 5.- ¿Cómo defendió Victoria Kent su postura en el debate de aprobación del voto femenino?

Cuestionario 2: Perspectiva de género y derechos de las mujeres

Responde de forma breve y concisa a las siguientes cuestiones. Este cuestionario contará en la nota final con un peso del 5%.

- 1.- ¿Qué supuso la proclamación de la II República en España para las mujeres del país?
- 2.- ¿Cómo crees que se hubiera abordado el debate del sufragio femenino de haber habido más mujeres en el Congreso?
- 3.- ¿Qué actitud o postura pública de las estudiadas te ha resultado más llamativa y por qué?
- 4.- ¿Cómo crees que se han modificado los derechos de las mujeres en nuestro país?
- 5.- Explica alguna actitud actual que hayas visto o escuchado de limitación de derechos de las mujeres.

8.2. Anexo II: Artículos de prensa

SUBSCRIPCIONES:
 Madrid, en el extranjero, 2.50 pes.
 Provincias, internacionales, 3.00 pes.
 25 céntimos, 6.50 pes.

EL SOCIALISTA

PUBLICIDAD
PIANAS TARIFAS
 Los anuncios se admiten en esta publicación de 9 a 6 de la mañana a 12 de la noche.

EN LA CASA DEL PUEBLO DÓNDE CÁDIZ EL TERRORISMO EN ACCIÓN

Anoche celebró asamblea la Agrupación Socialista Madrileña

Después de un día de trabajo en la casa del pueblo, la Agrupación Socialista Madrileña celebró anoche una asamblea en la que se discutieron los problemas de la zona y se acordó la celebración de una manifestación por el día de la mujer.

La asamblea comenzó a las ocho de la noche en la casa del pueblo, donde se reunieron unos cincuenta miembros de la agrupación. El primer punto del orden del día fue la lectura del informe de la comisión de propaganda, que presentó un balance positivo de su trabajo durante el mes.

Después de la lectura del informe, se procedió a la discusión de los problemas de la zona. Se habló de la situación económica, de la falta de trabajo y de la necesidad de mejorar las condiciones de vida de la población.

Al final de la asamblea, se acordó la celebración de una manifestación por el día de la mujer, que tendrá lugar el próximo día 8 de mayo.

Igual que el año pasado

En la zona de San Sebastián, la situación económica sigue siendo la misma que el año pasado. La falta de trabajo y la pobreza continúan siendo los principales problemas de la zona.

Los habitantes de San Sebastián expresan su descontento con la situación económica y piden que se tomen medidas para mejorar las condiciones de vida.

Se ha acordado la celebración de una manifestación por el día de la mujer, que tendrá lugar el próximo día 8 de mayo.

Estalla un petardo en el Jurado mixto de la Industria hoteleira

Alrededor de las once de la noche, en el Jurado mixto de la Industria hoteleira, estalló un petardo que causó un gran revuelo.

El petardo fue lanzado por uno de los miembros del jurado, lo que provocó la alarma de todos los presentes.

Después de lo ocurrido, se suspendió la sesión y se procedió a la investigación de los hechos.

La Opinión de la Calle

Volando las mujeres obtenemos un gran triunfo electoral en Marmolejo.

En Marmolejo, las mujeres han obtenido un gran triunfo electoral, lo que ha causado un gran revuelo en la zona.

Se ha acordado la celebración de una manifestación por el día de la mujer, que tendrá lugar el próximo día 8 de mayo.

IDEA EN MARCHA

Una rotativa para EL SOCIALISTA.

Se ha acordado la creación de una rotativa para EL SOCIALISTA, lo que permitirá una mayor difusión de la publicación.

Se ha acordado la celebración de una manifestación por el día de la mujer, que tendrá lugar el próximo día 8 de mayo.

Ha fallecido en Barcelona, víctima de una bronconeumía, el actor Francisco Morano

BARCELONA, 26.—Ha fallecido en Barcelona, víctima de una bronconeumía, el actor Francisco Morano. El actor había estado enfermo durante varios días.

Francisco Morano fue un actor muy conocido en España, y su muerte ha causado un gran dolor en la comunidad artística.

Se ha acordado la celebración de una manifestación por el día de la mujer, que tendrá lugar el próximo día 8 de mayo.

Ante la campaña de la Casa del Pueblo bajo el precio del pan en Valdepeñas

VALDEPEÑAS, 26.—Ante la campaña de la Casa del Pueblo bajo el precio del pan en Valdepeñas, se ha acordado la celebración de una manifestación por el día de la mujer.

La Casa del Pueblo ha iniciado una campaña para reducir el precio del pan, lo que ha causado un gran revuelo en la zona.

Se ha acordado la celebración de una manifestación por el día de la mujer, que tendrá lugar el próximo día 8 de mayo.

El modo de hacer un buen pan

Los panaderos deben seguir un método específico para hacer un buen pan. El método incluye la selección de la harina, el agua y la levadura.

Se ha acordado la celebración de una manifestación por el día de la mujer, que tendrá lugar el próximo día 8 de mayo.

Una rotativa para EL SOCIALISTA

Se ha acordado la creación de una rotativa para EL SOCIALISTA, lo que permitirá una mayor difusión de la publicación.

Se ha acordado la celebración de una manifestación por el día de la mujer, que tendrá lugar el próximo día 8 de mayo.

La Unión de los mozos Negociantes entre España y Norteamérica

WASHINGTON, 26.—La Unión de los mozos Negociantes entre España y Norteamérica ha acordado la celebración de una manifestación por el día de la mujer.

La Unión ha iniciado una campaña para mejorar las condiciones de vida de los mozos negociantes.

Se ha acordado la celebración de una manifestación por el día de la mujer, que tendrá lugar el próximo día 8 de mayo.

EN VALLECAS

En Valdepeñas, la situación económica sigue siendo la misma que el año pasado. La falta de trabajo y la pobreza continúan siendo los principales problemas de la zona.

Los habitantes de Valdepeñas expresan su descontento con la situación económica y piden que se tomen medidas para mejorar las condiciones de vida.

Se ha acordado la celebración de una manifestación por el día de la mujer, que tendrá lugar el próximo día 8 de mayo.

VIDA MUNICIPAL

En la vida municipal de San Sebastián, se ha acordado la celebración de una manifestación por el día de la mujer.

Se ha acordado la celebración de una manifestación por el día de la mujer, que tendrá lugar el próximo día 8 de mayo.

"Todo está igual"

En la zona de San Sebastián, la situación económica sigue siendo la misma que el año pasado. La falta de trabajo y la pobreza continúan siendo los principales problemas de la zona.

Los habitantes de San Sebastián expresan su descontento con la situación económica y piden que se tomen medidas para mejorar las condiciones de vida.

Se ha acordado la celebración de una manifestación por el día de la mujer, que tendrá lugar el próximo día 8 de mayo.

Conferencia de Pascual Tomás

Se ha acordado la celebración de una conferencia por Pascual Tomás, que tendrá lugar el próximo día 8 de mayo.

Pascual Tomás es un conocido escritor y periodista, y su conferencia será muy interesante.

Se ha acordado la celebración de una manifestación por el día de la mujer, que tendrá lugar el próximo día 8 de mayo.

Min socialista en Oñate

En Oñate, se ha acordado la celebración de una manifestación por el día de la mujer.

Se ha acordado la celebración de una manifestación por el día de la mujer, que tendrá lugar el próximo día 8 de mayo.

DEL MOMENTO El voto de la mujer

Llevo razón sobrada la señorita Victoria Kent. No está preparada la mujer española para la República. Hoy por hoy el voto debía haberse aplazado...; no es tiempo...; no es el momento oportuno si es que ésta es la hora de las insidias.

¿Se niega con esto algún derecho a la mujer? Lo que se hace es decirle: "Esperad; no rogamos que tengáis un poco de calma. Todo vendrá por sus pasos contados."

Para la mayoría de las mujeres españolas la palabra República suena a infierno.

Las piadosas y devotas; las del Corro de los Angeles y las de ¡Viva Cristo Rey!; las damas aristocráticas y las de la clase media, que las imitan, no sienten la República. Ni en las Damas Catequistas ni en las del Patronato ni en ninguna Asociación reli-

---¡Su padre fué esto, lo otro y lo de más allá! ¡Hizo toda clase de cosas funestas! ¡Se lo digo a usted en la caral!

---¿Ah, sí? ¡Pues me presento candidato!

giosa se habrá tocado todavía el himno de Riego.

Hace años fué a mi tierra D. Miguel de Unamuno de mantenedor de los Juegos florales. Lo hospedé en su casa un tio mío, jefe del partido conservador.

Todas las damas protestaron. ¿Cómo una familia tan católica aleja así su casa a un republicano?

Más tarde fué a dar unas conferencias un joven de ideas avanzadas. Se presentó a caldar a mi tío en ocasión que la casa estaba llena de damas.

A una de mis primas se le ocurrió decir: "¡Qué guapo es ese señor!"

Las damas se le echaron encima: "¿Has dicho guapo? ¡Puede ser guapo un hombre de las ideas de ese!"

No está tampoco tan lejos lo de la ley del Candidato, de Canalejas.

Desde aquellos tiempos así la mujer española ha variado muy poco, salvo raras excepciones.

Está equivocada la señorita Campoamor. La República no rechaza a la mujer, que tanto procura atraerla.

[Continúa en la página siguiente.]

dicadoras la República, régimen democrático y liberal, quiere que la mujer colabore con ella; pero había que haber dado una tregua a la mujer, porque la mujer era y es del dictador. Lee ojos de la señorita Campoamor. Indulgencia, pero algo míopes... Los de la señorita Kent algunas largas distancias.

No estamos tampoco conformes con el ministro de periodistas Castrovido.

"¿Cómo las sacaremos de la Iglesia si los campañeros más hacia ella al negarle el voto? Allí es lo respetable sus derechos; tiene infelices..."

Está muy bien, pasaporte; pero es que no ha pasado la hora. ¿Crea el ilustre periodista que de la noche a la mañana (llevando sus mecas de República) a cambiar la mujer porque se le conceda el voto? En este caso la Iglesia española no tendría influencia sobre la mujer.

Ignora el ministro que el clero regular, las formas sobre todo, incluyen de una manera decisiva en un ánimo.

Hempe debed el clero. Salvemos de esto a todos los clérigos de talento, dentro del clero secular y regular; salvemos a los religiosos apóstoles, que los hay, aunque no abundan los padres Párridos ni los fray Diego José de Cádiz ni los curas Valera.

La siguiente mayoría pregunta a las damas en la confusión:

---¿Qué diarios se reciben en su casa?

---"El Debate" y HERALDO DE MADRID.

---El HERALDO, de ninguna manera. Tenemos que contribuir a la buena Prensa, que es "El Debate". Deje el HERALDO. Es preciso leer este periódico. Haga por que no entre en su casa.

---¿Y a quién va usted a votar?

---Me ha dicho mi marido que a Azules o a Lerroux.

---No puede ser, hija mía. En conciencia debe usted votar a Gil Robles o a Angel Bermejo, que se presentan en contra.

Este es el problema. La señorita Campoamor, tan discreta, tan bien hablada, y el ministro de periodistas, no están en la clara, como va lo está el doctor Moradón.

Socialistas y vascosavarras se han querido engañar mutuamente.

Los socialistas han caído en la engañifa. ¡Al tiempo!

Del aparcadillo que cultivo envío un ramo de rosas frescas, cogidas por mi mano, a la señorita Victoria Kent.

JUAN GARCIA MORALES,
presidenc.

Las mujeres españolas

San Sebastián, septiembre de 1931.

Señor director de LA NACION.

Distinguido señor: Habiendo leído en el simpático periódico que usted dirige una protesta de una mujer española, me animo a escribir a usted en el mismo sentido. Yo no querría hacerlo, por carecer de títulos para ello, pues siempre he sido, sencillamente, una mujer a lo española: pládoca, lo primero, porque sin ello no se concibe a una buena española.

Las ideas expuestas por la señorita Camphamer y las realidades por la señorita Kent no son propias de mujeres españolas, pues no hay en sus escritos ningún fondo espiritual ni delicadezas de mujer. En otra parte podría pasar; pero en España, no. En nuestra querida Patria todo lo grande ha partido siempre de sí-mas que ante todo han sentido esa espiritualidad que infunde la religión cristiana, y con esa base han sido capaces de todos los heroísmos en todos los estados. Como esposas, como madre, ¿qué pueden influir esas doctoras, vacías de alma?

Ya tenemos que aguantar algún que otro hombre de esa índole, y sus obras para nada han servido, ni sus memorias se recuerdan con gusto. Yo les concedo a esas señoritas el ser instruidas, y hasta algo seleccionadoras de las modernas teorías; pero siempre nosotras debemos vivir bajo la influencia de las que pasaron ya y se llamaron Ernestina Manuel de Villena, la que con sus bíenes fundó el Asilo del Sagrado Corazón, que acoge y educa cristianamente a muchas generaciones de muchachos pobres; Fernán Caballero, con sus delicadezas, sin dejar de tener más interés que un hombre cuando hace falta; la Madre Sacramento, Vicenta López de Vicuña, y tantas... tantas, sin rememorarlos a Santa Teresa de Jesús, Isabel la Católica, y en nuestros días, a las Lucatla, Echarría, Cuestas y tantísimas... que llevan gallardamente el nombre de la mujer española en su debido carácter.

No soy nadie; pero sí lo bastante para calificarnos ante el Extranjero y que nuestras hermanas de América, siempre tan unidas en religión y costumbres, reciban un desengaño creyendo que así pensamos ahora todas las españolas.

Muchas gracias, señor director. De usted afectísima, Amparo González.

La Nación, 28/09/1931

8.3. Anexo III: Rúbrica para autoevaluación

Evalúa puntuando en cada casilla con cifras numéricas que vayan del 1 al 10, siendo 10 la máxima nota positiva y 1, la máxima negativa.

Usar una fila por compañero/a evaluado/a (nombre y apellidos)	VALORACIÓN					
	Deja hablar y escucha: tiene respeto	Conoce el tema y habla con suficientes argumentos	Se adapta al rol asignado	Hace preguntas/ afirmaciones interesantes para el desarrollo	Se comprende su forma de exponer las ideas	Es capaz de reorientar la sesión para abordar diferentes temas
1.						
2.						
3.						
4.						