

PEDAGOGÍAS FEMINISTAS

Reflexiones
para la igualdad
de género
en la escuela

Dykinson, S.L.

MARÍA MATARRANZ
Coordinadora



PEDAGOGÍAS FEMINISTAS

Reflexiones para la igualdad de género en la escuela

MARÍA MATARRANZ

Coordinadora

MARÍA MATARRANZ

Coordinadora

PEDAGOGÍAS FEMINISTAS

Reflexiones para la igualdad de género en la escuela

Andrea Carrasco Sáez

Rocío Concha López

Esther Díaz Romanillos

Fátima El Shafi Rodríguez

Esteban Francisco López Medina

María Matarranz

Borja Ruiz-Gutiérrez

Maite Zubillaga-Olagüe

Dykinson, S.L.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Financiado bajo el proyecto *#DocentesFeministas* en la convocatoria de *Proyectos de Innovación Docente INNOVA* de la Universidad Autónoma de Madrid durante el curso académico 2023/2024, concedido en modalidad competitiva

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial. Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

© Copyright by
Los autores
Madrid

© Imagen de cubierta
Naia Estibaliz

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1070-652-1
DOI: 10.14679/3360

Preimpresión:
Realizada por los autores

ÍNDICE

A modo de comentario inicial	11
Presentación	13
Capítulo 1	
Feminismo: movimiento, teoría y práctica	
Borja Ruiz-Gutiérrez	19
Capítulo 2	
Las feminidades contemporáneas como categorías analíticas en la formación del profesorado	
Esteban F. López Medina.....	41
Capítulo 3	
Género, identidad y escuela. La escuela y los procesos de socialización para la igualdad de género	
Fátima El Shafi Rodríguez	57
Capítulo 4	
Geografías del espacio escolar: perspectivas desde la coeducación	
Esther Díaz Romanillos	73
Capítulo 5	
La evaluación educativa desde la perspectiva de género	
Maite Zubillaga-Olagüe	91
Capítulo 6	
Liderazgo escolar en perspectiva de género	
Rocío Concha López y Andrea Carrasco Sáez	115

Capítulo 7

Educación sexual, interseccionalidad y educación LGTBQIA+

Fátima El Shafi Rodríguez 129

Epílogo. ¿Y ahora qué? Hacia una escuela feminista

María Matarranz 145

Bibliografía 149

Autoras 171

Capítulo 5

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Maite Zubillaga-Olagüe

Universidad Autónoma de Madrid

DOI: 10.14679/3365

La educación, lejos de ser un simple reflejo de la sociedad, se erige como su principal mecanismo de perpetuación de desigualdades (Willingham y Cole, 1997). La evaluación educativa, en particular, desempeña un papel crucial al determinar quiénes son considerados competentes y quienes no, otorgando así legitimidad a las disparidades existentes. Esta dinámica, en la que la evaluación categoriza a las personas como exitosas o fracasadas, no solo refleja las injusticias sociales, sino que también las legitima (Pérez-Expósito y González-Aguilar, 2011). Sin embargo, la evaluación formativa y para la justicia social busca contrarrestar estos efectos, reconociendo y abordando las diversas desventajas que enfrenta el alumnado debido a su situación económica, etnia, capacidad, género, lengua materna, identidad sexual, etc. (McArthur, 2015).

Esta perspectiva de evaluación no solo se propone reducir las disparidades existentes, sino que también aspira a mejorar la calidad de la educación en su conjunto (Hidalgo, 2017). Se trata de una evaluación que no solo busca la mejora del desempeño del alumnado, sino que también desencadena procesos de cambio necesarios para la

mejora y la equidad (Hidalgo, 2017). Sin embargo, surge el interrogante sobre si la evaluación educativa realmente refleja y respeta la diversidad presente en la sociedad o, por el contrario, contribuye a su perpetuación y exacerbación.

La evaluación formativa y justa representa, en este sentido, un paso crucial hacia una educación mejor y más equitativa, que no solo garantice un acceso igualitario al conocimiento, sino que también forme ciudadanas y ciudadanos capaces de participar plenamente en la vida social. Más allá de la distribución de recursos, implica la promoción de la participación plena y equitativa en la sociedad, especialmente para quienes históricamente han sido excluidos debido a su origen, género, edad, habilidades, educación o situación socioeconómica (Vergara-Sandoval, 2021). En este contexto, la evaluación educativa emerge como una herramienta fundamental para avanzar hacia una sociedad más inclusiva y equitativa, una sociedad en la que todas las personas tengan la oportunidad de participar y prosperar.

CONCEPTOS FUNDAMENTALES

Evaluación educativa y su importancia en el ámbito escolar

La evaluación es un elemento integral del proceso de enseñanza-aprendizaje. La forma de concebir e implementar la evaluación ha supuesto importantes transformaciones tanto en su concepción como en su práctica (Díaz-Lucea, 2012). Esta evolución está condicionada por los momentos históricos, económicos y socioculturales, tratando de adecuarse a las exigencias del sistema educativo del momento (Castillo-Arredondo y Cabrerizo-Diago, 2010). De esta forma, se ha ido creando una “cultura de la evaluación” que no se limita al sistema educativo, sino que se extiende al resto de actividades sociales.

La evaluación educativa se comenzó a implantar y divulgar en el campo de la educación desde una concepción de la psicología conductista entre finales del siglo XIX y principios del XX, al convertirse en una práctica sistemática (Castillo-Arredondo y Cabrerizo-Diago, 2010). Bajo esta perspectiva se entendía como la emisión de un juicio de valor de los aprendizajes del alumnado al final de un periodo formativo (Díaz-Lucea, 2012). Lo que se estimaba era la obtención de un producto final, certificándolo a través de una calificación (Gimeno-Sacristán, 1992). Bajo este paradigma, el rendimiento del alumnado es el único objeto de la evaluación, dejando de lado el contexto, el currículo, el profesorado y el proceso.

Desde esta perspectiva tradicional de la evaluación, se ha venido enfatizando en las políticas públicas de evaluación educativa y en los instrumentos de medición de la calidad de la educación a través del empleo de pruebas externas y estandarizadas (Castillo-Arredondo y Cabrerizo-Diago, 2010). Estos instrumentos de medición se caracterizan por una racionalidad técnica e instrumental, los cuales se muestran anclados en un enfoque de evaluación como rendición de cuentas. En relación con esta, un término empleado en la investigación educativa durante varias décadas fue, procedente del mundo anglosajón, *accountability* (Hevia y Vergara-Lope, 2019), definiéndose como un conjunto de mecanismos destinados a responsabilizar a la escuela por sus resultados educativos. Para ello, se empleaban pruebas estandarizadas que servían para medir el rendimiento y el nivel competencial del alumnado en una materia específica (Castillo-Arredondo y Cabrerizo-Diago, 2010). Este movimiento que basa la evaluación en la rendición de cuentas y en la comparación de resultados académicos del alumnado surge a raíz de las propuestas neoliberales respecto a la educación y bajo la disputa de considerar la educación como un derecho o como un servicio (Hevia y Vergara-Lope, 2019).

Las políticas neoliberales están estrechamente vinculadas a los intereses económicos relacionados con el diseño de sistemas de evaluación a diferentes niveles (Posada-Escobar y Díaz-Ballén, 2022). Estos intereses se convierten en grupos de influencia significativos, donde la creación de sistemas y test de evaluación y la asignación de responsabilidades a las docentes y a las escuelas por los resultados obtenidos en estas pruebas constituye uno de los principales elementos de su estrategia de mejora y crecimiento (Hevia y Vergara-Lope, 2019). Así, la evaluación y la medición han sido consideradas como imprescindibles para la mejora de la educación. En esta línea, surgieron programas y baterías que permitían medir y comparar el rendimiento del alumnado a gran escala, sin tener en cuenta las características individuales (Posada-Escobar y Díaz-Ballén, 2022). Entre las más comunes y actualmente en auge se encuentran *The Programme for International Student Assessment (PISA)* o *Trend in International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. En este caso, el valor atribuido a la evaluación se reduce al establecimiento de una calificación, convirtiéndose en un elemento de control y selección del alumnado, dejando a un lado el valor didáctico del propio proceso evaluador ya que separa los hechos y las conductas de los contextos en los que estas adquieren sentido y significado (Zubillaga-Olagüe y Cañadas, 2022). Esta orientación puede exacerbar las desigualdades sociales al perpetuar la idea de que el valor de cada estudiante está determinado únicamente por su rendimiento en pruebas estandarizadas, sin tener en cuenta sus circunstancias individuales, su acceso a recursos

educativos o las barreras que enfrenta en su entorno socioeconómico (Willingham y Cole, 1997). Además, al centrarse en la obtención de resultados numéricos, se pueden desatender otras formas de aprendizaje y habilidades valiosas que no se reflejan en las pruebas estandarizadas, lo que puede marginar al alumnado que no se ajuste a las normas convencionales de evaluación (Zubillaga-Olagüe y Cañadas, 2022).

Paralelamente, surgen otras concepciones de entender la educación y, por consiguiente, la evaluación (Castillo-Arredondo y Cabrerizo-Diago, 2010). La literatura existente señala la importancia y el valor social que se daba al sistema educativo a lo largo del siglo XX, entonces se entendía la educación como una institución que favorecía la mejora de la sociedad y no como una organización de reproducción social (Hidalgo, 2017). Bajo esta perspectiva el sistema educativo debe contribuir a la formación integral del alumnado y garantizar una educación de calidad para todo el alumnado, independientemente de su origen, contexto socioeconómico, etnia, etc (McArthur, 2019). Así, en los siglos XX y XXI, se impulsan nuevas concepciones educativas y se plantea una reforma educativa apostando por un modelo curricular abierto y de renovación evaluativa que favorezcan procesos de evaluación más formativos. De esta forma se persigue un sistema educativo inclusivo, equitativo, democrático y que garantice la justicia social (Hidalgo, 2017).

Bajo este paradigma, surgen numerosas propuestas de evaluación que tratan de dejar atrás el modelo de la evaluación del rendimiento (Castillo-Arredondo y Cabrerizo-Diago, 2010). Se empieza a apostar por modelos de evaluación más integrales que evalúen todas las dimensiones del alumnado (cognitiva, motriz, socioafectiva) y vayan más allá de mecanismos de medición. Hidalgo (2017) destaca la necesidad de promover procesos de evaluación que, además de contribuir a la mejora del aprendizaje del alumnado, sean equitativos y favorezcan cambiar la sociedad mitigando cualquier desigualdad. En este contexto, la evaluación formativa surge como herramienta clave puesto que busca la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en su totalidad (Zubillaga-Olagüe y Cañadas, 2022). Destaca por ser un proceso que contribuye a activar los mecanismos de regulación necesarios para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, a la vez que favorece a la obtención de los mejores resultados y la mayor calidad educativa posible (Zubillaga-Olagüe y Cañadas, 2022).

La evolución hacia sistemas de evaluación formativos e inclusivos implica dejar a un lado los enfoques estandarizados y diseñados para la mayoría de estudiantes y avanzar hacia sistemas capaces de abordar la diversidad y heterogeneidad del aula (Escalante-

Barrios et al., 2020). Este proceso requiere analizar el desarrollo y el desempeño de la diversidad del aula, pero parte de la igualdad en derechos y trata de hacer frente a las desigualdades sociales en el contexto educativo. Por consiguiente, cabe destacar el potencial de la evaluación educativa como una de las actividades más importantes en el entramado educativo, puesto que permite avanzar hacia una mejora educativa y, en consecuencia, hacia una sociedad mejor.

Perspectiva de género: aplicación en el contexto educativo

La influencia del sistema educativo en la construcción de la perspectiva y valores de género es un aspecto crítico en la formación integral del alumnado desde edades tempranas (Camacho-Brown y Watson-Soto, 2007). En los centros escolares de educación infantil, primaria y secundaria, el currículo y las metodologías educativas desarrolladas en las aulas reflejan y promueven normas socioculturales que influyen en la construcción de la identidad de género del alumnado (Camacho-Brown y Watson-Soto, 2007). En este sentido, cabe mencionar que el currículo oculto o la “pedagogía invisible” abarca un conjunto de creencias, normas y valores relacionadas con el género y transmitidas de manera no explícita a través del contenido formal y las interacciones que surgen en el entorno educativo (Camacho-Brown y Watson-Soto, 2007).

Uno de los principales retos y objetivos de la educación del siglo XXI es la construcción de un sistema educativo que promueva y genere relaciones equitativas entre todos los agentes que lo conforman y que deje a un lado cualquier tipo de discriminación por razón de sexo, etnia, factores socioeconómicos, culturales, etc. (Chilisa, 2000). Así, la promoción de la equidad de género es uno de los componentes centrales y un eje transversal de la educación básica obligatoria (Camacho-Brown y Watson-Soto, 2007). Casi todos los países europeos recogen en sus constituciones disposiciones relativas a la igualdad y en todos ellos se promulgan normativas específicas para garantizar la igualdad de oportunidades en la educación del conjunto del alumnado, eliminando todas las formas de discriminación (Camacho-Brown y Watson-Soto, 2007). En relación con esto, existen tres modelos principales según los cuales se define la igualdad de género en los marcos legales en relación con la educación:

- Igualdad genérica de trato y de oportunidades: Acorde a este modelo, las leyes educativas no mencionan la igualdad de género como un objetivo explícito de la educación aun cuando la igualdad sí que se considera como uno de los principales objetivos educativos.

- Igualdad de trato y oportunidades en la educación: Según este modelo, además de una legislación específica sobre igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el sector educativo, la legislación debe garantizar la igualdad de derechos en un sentido más amplio, tratando de contrarrestar las desigualdades sociales de forma general.
- Promoción activa de la igualdad de género en educación: En este modelo, la igualdad de género se considera uno de los objetivos principales del sistema educativo. Así no engloba solo la igualdad de trato y oportunidades, sino que el objetivo es lograr la igualdad de género como resultado de la educación.

En el caso del sistema educativo español, se hace hincapié en la revisión de la legislación desde la perspectiva de género, con el fin de crear una ley educativa que promueva de forma activa la igualdad de género en el sistema educativo (Ley Orgánica 3/2020, 2020). Sin embargo, el hecho de contar con un marco legislativo específico no es garantía de que existan políticas educativas bien diseñadas para la igualdad de género en educación, o que estas se desarrollen de manera eficaz en los centros escolares (McArthur, 2019). La implementación de estos principios requiere de un cambio profundo en las actitudes y prácticas dentro de las instituciones y políticas educativas, en especial por parte del profesorado (McArthur, 2019). Por lo tanto, es crucial revisar las prácticas desarrolladas en el contexto educativo para evitar reforzar roles y estereotipos que promuevan la injusticia social (ONU Mujeres, 2015a).

Una forma efectiva de lograr mitigar los estereotipos o las creencias y estigmas creados en torno al género es la promoción de un ambiente basado en la equidad de género, lo cual impacta positivamente en las actitudes y comportamientos del alumnado (Camacho-Brown y Watson-Soto, 2007). La equidad de género se entiende como la igualdad de oportunidades para todas las personas independiente de su sexo o género, respetando las diferencias individuales sin discriminar a ninguno (Hidalgo, 2017). En el contexto educativo la promoción de la equidad de género se convierte en una acción determinante, donde tanto las docentes como la comunidad educativa en su conjunto tiene la responsabilidad de reflexionar y sensibilizarse acerca de la importancia de la igualdad y perspectiva de género en todas las actividades que involucren la participación del alumnado (Camacho-Brown y Watson-Soto, 2007). Esto implica la deconstrucción pedagógica de modelos, mitos, creencias y valores que fundamentan las relaciones de subordinación y exclusión de las personas por su condición sociocultural, de género o etnia (Camacho-Brown y Watson-Soto, 2007).

Subirats Martori y Tomé González (2007) determinan que los roles y estereotipos de género se reproducen y evidencian en diversos aspectos como el currículo, la práctica educativa, el lenguaje utilizado, los materiales didácticos, el uso de espacio físico, las actitudes, las relaciones interpersonales, etc. En esta línea, Rodríguez-Martínez (2010) ha identificado seis sesgos principales que interfieren en los espacios educativos en relación con la perspectiva de género:

- Sesgo lingüístico: Hace referencia al empleo del género masculino de forma predominante para referirse a ambos sexos. Se propone el lenguaje inclusivo que represente equitativamente a las alumnas y alumnos para contrastar este tipo de sesgo.
- Estereotipo: Supone la incorporación de figuras que refuerzan el estereotipo de género en los libros de texto y materiales didácticos empleados y la asociación de determinadas ocupaciones o características del comportamiento a figuras masculinas o femeninas.
- Invisibilidad: Refiere a la escasa presencia o protagonismo otorgado a las figuras femeninas en el desarrollo científico, la historia, las ciencias sociales o el arte, generando una invisibilidad de referentes femeninas en áreas de conocimiento.
- Desequilibrio: Privilegio del punto de vista masculino y deja a un lado otras alternativas en las que se recoge la visión o perspectiva femenina.
- La irrealidad: perpetuar estereotipos e ideales asociados a los roles familiares y modelos tradicionales.
- La fragmentación: la presencia de las mujeres en los materiales didácticos como un añadido al texto o al material curricular básico.

SESGOS DE GÉNERO EN LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Percepción del profesorado: Influencia de sesgos de género en los procesos de evaluación educativa

Las diferencias de género en los procesos de aprendizaje del alumnado han supuesto una vía de investigación durante décadas (Camacho-Brown y Watson-Soto, 2007). Son

diversas las investigaciones que resumen los motivos y los procedimientos por los que ocurren estas diferencias de género en el ámbito escolar y cómo estas están influenciadas por características socioculturales (Barffusón et al., 2010). En los últimos años, incrementa el interés por analizar las diferencias en el rendimiento académico, las habilidades sociales y los problemas de comportamiento y ver si estas varían en función del sexo del alumnado (Rodríguez-Martínez, 2010). La psicología ha tratado de analizar en profundidad estos aspectos, tratando de averiguar hasta qué punto los hombres y mujeres son diferentes entre sí y si esta diferencia va más allá de las diferencias individuales (Subirats Martori y Tomé González, 2007). Estas teorías han mostrado que en pocos casos se pueden establecer tendencias de uno de los dos grupos hacia una habilidad o capacidad concreta. En este sentido, el hecho de etiquetar algunas actitudes como “femeninas” o “masculinas” es fruto de los prejuicios y estereotipos culturales y no de una clara diferencia de tendencias entre hombres y mujeres marcada por una teoría biológica (Subirats Martori y Tomé González, 2007).

En relación con esto, el concepto género surgió en el contexto de análisis feminista y se emplea para hechos o situaciones que conciernen a las mujeres o que les afectan particularmente (Subirats Martori y Tomé González, 2007). El género, por consiguiente, es un constructo social ligado a una serie de normas, identidades y comportamientos que marcan cómo se espera que se comporte una persona según su sexo (Brarffuson et al., 2010). Al tratarse de un constructo social no constituye un hecho indispensable y puede transformarse, cambiarse, modificarse según las sociedades, cultura o etapa histórica (Barffuson et al., 2010; Subirats Martori y Tomé González, 2007).

En este sentido, a finales del siglo XIX y principios del XX los movimientos de liberación de las mujeres plantean la necesidad de abrir el conocimiento a las mujeres y la posibilidad una enseñanza mixta que requería de un currículo unificado y común para todo el alumnado con el fin de avanzar hacia el camino de la igualdad de género (Subirats Martori y Tomé González, 2007). Sin embargo, todavía hoy queda camino por recorrer en este aspecto puesto que tanto durante su estancia en la escuela como fuera de ella el alumnado sigue recibiendo una serie de mensajes que refuerzan los estereotipos sexuales. En lo que a las preocupaciones en materia de igualdad de género se refiere, se pueden distinguir dos grandes categorías (Camacho-Brown y Watson-Soto, 2007):

- Preocupaciones específicas del ámbito educativo: Esta categoría se vincula intrínsecamente con los objetivos y funcionamiento del sistema educativo y las políticas educativas. Uno de los aspectos que más incidencia ha generado en las

políticas para la igualdad de género en educación es la diferencia de rendimiento en función del sexo del alumnado y la elección de itinerarios educativos según ambos sexos. Asimismo, otro de los aspectos más estudiados es la forma en la que el material didáctico (libros de texto, manuales, currículo, etc.) plasman los estereotipos sexuales y contribuyen a su reproducción a través del currículo oculto.

- Preocupaciones de carácter general: Hacen referencia a problemas de igualdad de género en un sentido más amplio pero que, en cierta medida, también afectan al contexto educativo. Estas preocupaciones se relacionan con la escasa proporción de mujeres que ocupan puestos directivos o responsabilidad, la brecha de género salarial, la escasa proporción de mujeres en áreas como la ciencia, etc.

Centrándonos en las preocupaciones específicas del ámbito educativo, debemos de tener en cuenta que las culturas escolares son sistemas socialmente construidos de valores, creencias y normas que surgen como resultado de las interacciones entre personas y que estas sustentan una serie de estereotipos. Hidalgo (2017) defiende que las creencias, ideas y percepciones del profesorado sobre la evaluación y sus concepciones sociales previas definen su práctica en el aula. Es por eso por lo que las ideas previas, creencias, teorías y estructuras mentales que el profesorado posee sobre los diferentes aspectos tanto educativos como sociales y políticos, van a influenciar sus interacciones en el aula, su práctica docente y, por consiguiente, la evaluativa (Jornet et al., 2011). Esta influencia no tiene por qué ser siempre explícita y puede transmitirse mediante el currículo oculto, sin embargo, será uno de los factores determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Rodríguez-Martínez (2010), defiende que existen ciertas creencias y concepciones respecto al género y la cultura escolar que pueden afectar el proceso de evaluación del alumnado:

- El clima la actitud y la disciplina: Existen patrones asociados al género que influyen en la percepción las docentes. Por un lado, generalmente, se asocia la mala conducta o los aspectos perturbadores del ambiente de clase al alumnado de sexo masculino. Por el contrario, suele asociarse la buena disciplina, el buen comportamiento, la responsabilidad, el trabajo y el respeto con el sexo femenino.

- Modelos y estilos de enseñanza y aprendizaje: Se percibe una diferenciación clara en el estilo y estrategias de aprendizaje entre el alumnado masculino y femenino. En general, el alumnado, independientemente del género, prefiere realizar un trabajo activo, participativo, colaborativo y creativo. Sin embargo, el profesorado percibe que las alumnas muestran preferencia por actividades más creativas y de composición más abierta y que los alumnos necesitan mayor disciplina y prefieren tareas más cortas y con estructura práctica.
- Lenguaje, contenidos escolares y elección de materias: A los contenidos escolares se les atribuye una carga ideológica no solo en lo que respecta a la discriminación de género sino también en lo que respecta a la etnia, la religión, la sociedad y la cultura. De esta forma, el lenguaje y la elección de material didáctico realizada para la transmisión de determinados contenidos va a ser un factor clave para legitimar el orden social y el discurso que sustentan las sociedades actuales.
- Motivaciones, expectativas y compromiso con el trabajo: No existen diferencias en lo que respecta al compromiso personal con el trabajo entre los hombres y las mujeres.
- Diferencias en el rendimiento académico: Dentro de las explicaciones a la brecha de género académica, en ocasiones se atribuye que tanto la lectura como la escritura se consideran actividades femeninas sobre todo cuando están relacionadas con las formas de expresión, la exploración de la experiencia personal, la poesía, etc. Por otro lado, se asocia las matemáticas o las ciencias como áreas propias del alumnado de sexo masculino. Sin embargo, los hombres y las mujeres son más similares que diferentes en las habilidades verbales y matemáticas, y estas diferencias principalmente son sociales y culturales, construidas a partir de roles históricos.

Teniendo en cuenta estos parámetros, el estudio desarrollado por Chilisa (2000) determina que existe la necesidad de que las políticas de evaluación sean más justas en lo que respecta al género, desarrollando pruebas o tareas que, por un lado, tengan contenidos que favorezcan tanto al alumnado femenino como masculino y, por otro lado, que no tengan un lenguaje sexista.

Impacto de los sesgos de género en el rendimiento y el desarrollo estudiantil

El rendimiento escolar ha sido uno de los aspectos que mayor trascendencia ha tenido en el ámbito de la evaluación para los organismos internacionales, puesto que se ha considerado un índice significativo del impacto de la calidad educativa (Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural [AEAEAC], 2010). Asimismo, una de las áreas más estudiadas por la investigación sobre género y educación es la de comparar las diferencias en el rendimiento educativo en el alumnado atendiendo al género. Rodríguez-Martínez (2010) destaca que, como muestran los informes internacionales, tanto el fracaso escolar como el rendimiento escolar están estrechamente vinculados al género.

Las diferencias de género en el rendimiento del alumnado han sido estudiadas y mencionadas en textos pedagógicos desde principios de los 90 (Rodríguez-Martínez, 2010). La llegada de la *accountability* ofreció un nuevo marco educativo que pretendía dar un respiro al sistema educativo de los años 60 y 70, cuyo principal objetivo era contribuir a la reproducción de las relaciones de dominancia del género masculino (Hevia y Vergara-Lope, 2019). De esta forma se apostaba por un cambio en el prisma del currículo escolar, pasando de un sistema educativo que se encargaba de transmitir los códigos de género a través del currículo tanto explícito como oculto a un sistema educativo que buscaba el éxito académico y en el que el principal objetivo era el rendimiento académico del alumnado.

Sin embargo, los argumentos neoliberales de la economía capitalista centran el interés en controlar la educación bajo estándares comparativos entre países que buscan la excelencia (Hevia y Vergara-Lope, 2019). De esta forma, se otorga especial interés a comparar las puntuaciones obtenidas en pruebas o exámenes externos para medir y comparar el rendimiento escolar (AEAEAC, 2010). Así, la puntuación obtenida por el alumnado en las pruebas externas sirve para realizar un ranking que permita comparar el éxito académico de los sistemas educativos. Este hecho también permite determinar en qué medida el rendimiento escolar depende de factores socioculturales, económicos o de género (AEAEAC, 2010).

En este contexto, el rendimiento escolar se convierte en el principal objetivo del sistema educativo y el centro de la acción evaluativa (Rodríguez-Martínez, 2010). Con la llegada de estos modelos surgen nuevos intereses por parte de la investigación, que empiezan a analizar la brecha e influencia del género del alumnado en su rendimiento

académico. Así, en la década de los noventa, en los países desarrollados, predomina el discurso del desequilibrio de los sexos en el éxito escolar y las diferencias en los niveles de estudios alcanzados (Rodríguez-Martínez, 2010). El hecho de que el género es uno de los factores influyentes y determinantes en el rendimiento del alumnado se convierte en un tema recurrente del debate educativo, dejando a un lado las diferencias del origen étnico, clase social o contexto en el que se desarrolla el alumnado.

En relación con lo anterior, son numerosas las investigaciones que tratan de analizar la influencia del género en el rendimiento académico y las aspiraciones del alumnado. Sin embargo, los estudios internacionales de evaluación han mostrado que los patrones de género en el rendimiento varían no solo entre países sino también entre centros educativos de un mismo país (AEAEAC, 2010). Más concretamente, los estudios PISA y TIMSS-R realizados en todos los países europeos, muestran que, en el caso de la lectura, ellas presentan un rendimiento medio significativamente superior en la comprensión lectora de textos literarios (AEAEAC, 2010). Rodríguez-Martínez (2010) determina que esto puede deberse a que las chicas se implican más en actividades más variadas, muestran interés por la lectura de materiales más diversos y utilizan la biblioteca con mayor frecuencia. En lo que respecta al rendimiento en matemáticas o áreas científicas, las diferencias entre ambos sexos resultan insignificantes (AEAEAC, 2010; Kim y Kwak, 2018). Cárcamo et al. (2020) establecen que existe una tendencia estereotipada a ver las matemáticas como un dominio masculino y la lectura como femenino. Subirats Martori y Tomé González (2007) establecen que, en el contexto educativo, materias como matemáticas, física o tecnología cobran especial importancia, representándolas como asignaturas que permiten clasificar al alumnado como “alumnado inteligente, apto o nulo para el trabajo”. Casualmente son asignaturas consideradas propias de la masculinidad. Por ello, resultaría lógico que sean ellos quienes prefieren cursar estas asignaturas o encontrar más chicos en carreras como ingeniería, matemáticas, etc.

En este caso, el estudio de Rodríguez-Martínez (2010) mostró que, a pesar de que el rendimiento entre ambos grupos fuera similar, ellas manifiestan mostrar una menor autoeficacia percibida que ellos en sus habilidades matemáticas. Lo mismo ocurre en el caso de las asignaturas de ciencias (Lara, 2007; Kim y Kawak, 2018). Asimismo, Subirats Martori y Tomé González (2007) afirman que son habituales los comentarios en los que se dice que las chicas que obtienen muy buenas notas son muy trabajadoras, mientras que, sus compañeros con los mismos resultados son considerados como inteligentes o brillantes. Es por eso por lo que Cárcamo et al. (2020) afirman que no es tanto el factor rendimiento el agravante de la elección o predominancia de mujeres u hombres en

actividades futuras, sino que lo es el autoconcepto y las expectativas académicas. En este sentido, los autores determinan que los estereotipos sociales existentes en torno al género influyen en las creencias de autoeficacia percibida por el alumnado y, a su vez, afecta a las decisiones que el alumnado toma en la elección de las futuras vías tanto académicas como laborales. Por ello, Subirats Martori y Tomé González (2007) plantean que no es de extrañar que las adolescentes presenten un mayor interés por las ciencias biológicas y sociales y los adolescentes muestren mayor predisposición por realizar grados académicos de la rama científica como matemáticas, ingeniería o tecnología.

No es difícil entender, entonces, que la escuela transmite los mensajes del contexto social en el que vivimos. Las prácticas pedagógicas ensalzan el valor de lo individual y competitivo y dan más importancia a las materias científicas por su objetividad sobre las humanistas, que se consideran como culturales, subjetivas e interpretativas (Subirats Martori y Tomé González, 2007). Además, sigue predominando la importancia del rendimiento del alumnado en los procesos de evaluación, considerando que el alumnado con mejores notas será el que alcance el éxito académico y, por consiguiente, el social y laboral (Cárcamo et al., 2020). De esta forma, si consideramos que las alumnas tienen un autoconcepto más bajo en las asignaturas socialmente más valoradas y, se presupone que el alumnado masculino es mejor en las asignaturas de ciencias, ¿no estamos contribuyendo a la reproducción de estereotipos sexuales?

Estas diferencias se agravan y manifiestan especialmente en estudiantes con un bajo rendimiento escolar (Lara, 2007). Esto supone una diferencia importante para el alumnado femenino y masculino en un futuro. En este sentido, la cultura masculina androcéntrica que se mantiene fuera del entorno escolar sigue marcando estereotipos sexuales (Subirats Martori y Tomé González, 2007). De esta forma, el alumno con un bajo rendimiento académico y desinterés por la escuela encontrará mayor oportunidad laboral, social y política que la alumna en su mismo estatus (Lara, 2007). Para las alumnas, por el contrario, el bajo rendimiento supondrá un techo de cristal en etapas posteriores. Resulta primordial que desde el sistema educativo se promueva una educación que ayude al alumnado en su conjunto a desarrollar expectativas de éxito y un autoconcepto positivo que favorezca su rendimiento escolar, sus aspiraciones y que les ayude a enfrentar sus cambios.

ENFOQUES INCLUSIVOS EN LA EVALUACIÓN EDUCATIVA: EVALUACIÓN JUSTA Y EQUITATIVA

La evaluación educativa desempeña un papel esencial en la consecución de un sistema educativo justo, democrático y equitativo, ya que influye en la forma de enseñar de las docentes y en los comportamientos y actitudes del alumnado (Jornet et al., 2011). La evaluación no debe ser ajena a la diversidad del estudiantado (Hidalgo, 2017).

Es fundamental que la evaluación contribuya a la mejora de los niveles de inclusión educativa, reconociendo y reflejando las diversas identidades y necesidades del alumnado (McArthur, 2015). Esto implica desarrollar sistemas de evaluación que consideren las diferencias individuales y culturales, así como el contexto socioeconómico, cultural y geográfico del alumnado. A estos factores se le debe sumar la diferencia de género. Subirats Martori y Tomé González (2007) defienden que hay que avanzar hacia la coeducación y seguir desarrollando el camino de la igualdad en lo que respecta a la perspectiva de género. Para ello, las docentes deben aprovechar la variedad de instrumentos y herramientas existentes para promover una evaluación más individualizada y que se ajuste, en mayor medida, a las necesidades y características individuales del alumnado (Subirats Martori y Tomé González, 2007). Como ejemplo, la investigación ha mostrado que los chicos obtienen mejores resultados en test cortos y las chicas en exámenes en los que se les exige el desarrollo de un tema o realizar conexiones entre conocimientos (Lara, 2007). En este sentido, es importante que el profesorado tenga presente esta realidad, para así adaptar o emplear una amplia variedad de instrumentos que permita que todo el alumnado demuestre su desempeño.

Además, McArthur (2015) destaca que la evaluación socialmente justa debe ir más allá de medir el desempeño académico y considerar aspectos como el compromiso social, la conciencia cívica y la capacidad del alumnado para transformar la sociedad. Asimismo, debe promover la igualdad de oportunidades y la participación de todas y todos los estudiantes en la toma de decisiones sobre su aprendizaje y evaluación (McArthur, 2015). Para lograr una evaluación socialmente justa, es necesario que el profesorado reconozca las injusticias y trabaje desde la escuela para transformar la sociedad hacia una mayor equidad (Chilisa, 2000). Esto implica adoptar enfoques de evaluación que respeten la diversidad y promuevan la igualdad de trato en el alumnado, así como involucrarles en la toma de decisiones sobre su propio aprendizaje (Kushner, 2009). Así, Escalante-Barrios et al., (2020) destacan la necesidad de promover una evaluación formativa, equitativa y que contribuya a la justicia social.

Promoción de igualdad de oportunidades y éxito académico mediante una evaluación equitativa, justa y formativa

La evaluación educativa desde su visión formativa debe ser una herramienta que mejore la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en su conjunto (Zubillaga-Olagüe y Cañadas, 2022). Debe servir para conocer al alumnado, mejorar la enseñanza del profesorado y apoyar el desarrollo y ajuste de los proyectos escolares hacia una construcción de una educación más justa (Casanova, 2011). La calidad del sistema educativo en su globalidad está estrechamente vinculada a la forma en que se aplica la evaluación y los valores que se promueven a través de ella (Díaz-Lucea, 2012). En este sentido, una evaluación formativa permite atender las diferencias individuales de cada estudiante, ofrecer retroalimentación que les permita mejorar y adaptar la enseñanza de manera efectiva.

Cuando el alumnado se siente valorado y motivado para aprender, y el profesorado recibe retroalimentación que les permite mejorar su práctica, todos y todas las implicadas avanzan hacia una educación más significativa y satisfactoria. Hidalgo (2017) destaca que una educación verdaderamente justa se enfrenta al desafío de revertir los determinismos sociales actuales que predicen y definen los resultados y desempeños de niños, niñas y jóvenes según su grupo cultural, género o nivel socioeconómico. La escuela justa debe ser capaz de ofrecer una formación de calidad, igualitaria y democrática, asumiendo las diferencias del alumnado desde una perspectiva de derechos humanos (Jornet et al., 2011). En esta línea, Hidalgo (2017) señala que existen una serie de factores que determina que la práctica evaluativa sea injusta:

- Ausencia de relación entre el contenido y competencias enseñadas y lo que se evalúa.
- Escasa variedad de oportunidades para demostrar el conocimiento, la habilidad y la comprensión.
- No emplear pruebas de evaluación múltiples y variadas.
- Establecer un tiempo cerrado y concreto para el desarrollo de las pruebas de evaluación, no respetando los ritmos de cada estudiante.
- No implicar al alumnado en la evaluación.

- No dar instrucciones claras de qué es lo que se pretende evaluar y qué aspectos van a ser considerados objeto de evaluación.
- Realizar las pruebas de evaluación en condiciones inapropiadas y en un ambiente inadecuado.
- Emplear la evaluación para clasificar y etiquetar al alumnado.
- No ofrecer un feedback constante y constructivo que ayude al alumnado a mejorar y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.

Morales y Fernández (2022) destacan que es primordial que el proceso de evaluación tenga en cuenta el contexto, esté integrado en el proceso de enseñanza aprendizaje y favorezca al desarrollo integral del alumnado, adaptándose a la situación de cada estudiante. En este sentido, consideran necesario adaptar las pruebas de evaluación a cada estudiante teniendo en cuenta sus capacidades, estilos de aprendizaje y desarrollo (Pérez-Expósito y González-Aguilar, 2011). Además, destacan la importancia de implicar al alumnado en este proceso. Favorecer esta participación permite al alumnado reflexionar sobre su desempeño, identificar sus fortalezas y debilidades y pensar críticamente cómo mejorar (Morales y Fernández, 2022). Igualmente, estas prácticas contribuyen al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico necesario para comprender y reflexionar sobre cómo los sistemas educativos y las estructuras sociales más amplias influyen en su experiencia de aprendizaje, pudiendo abordar las injusticias sociales y promoviendo el cambio positivo en la sociedad (Casanova, 2011). Sin embargo, la evaluación, a pesar de su importancia como generadora de cambio, también puede convertirse en un obstáculo si no se emplea adecuadamente, incluso cuando se introducen innovaciones en otros elementos curriculares (Sanmartí, 2022). La evaluación tiene el poder tanto de promover avances definitivos en la educación como de impedirlos, ya que, en última instancia, es la que dirige el sistema educativo.

En la práctica, sin embargo, si nos preguntamos para qué evaluamos al alumnado la respuesta mayoritaria sería "para comprobar si aprueba o no" (Casanova, 2011). Por consiguiente, la evaluación del rendimiento se convierte en la meta principal del sistema educativo desde la perspectiva de sus receptores. De esta forma, todavía sigue predominando una visión tradicional de la evaluación que desvía la atención del verdadero propósito de aprender y desarrollar habilidades. Por ello, es fundamental cuestionar si la evaluación considera las posibilidades individuales de cada estudiante,

toma en cuenta el contexto escolar y contribuye realmente a mejorar el aprendizaje y la enseñanza.

Estrategias para mitigar estereotipos en la evaluación

Una evaluación justa en términos de imparcialidad y precisión requiere la implementación de varios procesos fundamentales. Bajo esta premisa, McArthur (2015) establece que una evaluación que busque una escuela y una sociedad más justa debe denunciar las situaciones de injusticia y romper todos los estereotipos sociales. Así, determinan que la evaluación, para que sea justa y formativa, debe responder a las siguientes características:

- Evaluación para el aprendizaje más que del aprendizaje: la evaluación debe emplearse para identificar las necesidades y dificultades del proceso de aprendizaje y tratar de mejorarlo, no para clasificar y comparar al alumnado.
- La evaluación debe ser inclusiva y tener en cuenta a todos y todas las estudiantes, valorando sus diferencias individuales y convirtiéndolas en potencialidades para su aprendizaje.
- Evaluación culturalmente sensible: debe tener en cuenta las diferentes culturas y contextos del alumnado, alejándose de una evaluación centrada en la cultura dominante.
- Debe ser participativa y democrática y empoderar al alumnado como agente activo de su propio proceso de aprendizaje y evaluación.
- Evaluación crítica: se deben trabajar explícitamente temas de injusticia social (como los estereotipos sexuales y de género) para que el alumnado sea consciente de la realidad que les rodea.
- Evaluación que promueva la acción social y permita que el alumnado participe en la sociedad luchando contra las desigualdades sociales y tratando promover estrategias de mejora.
- Evaluación integral que evalúe todas las dimensiones del alumnado: tanto del desarrollo cognitivo como el socioafectivo y motriz.

- Evaluación optimista: se debe cambiar la concepción de la evaluación y percibirla como estrategia de mejora no como mecanismo de control o castigo.
- Evaluación interdisciplinar empleando instrumentos variados y que permitan evaluar competencias y habilidades distintas, ajustándose a los ritmos y estrategias de aprendizaje de cada estudiante.
- Evaluación justa y que mida el avance de cada estudiante. Debe valorar el desempeño del alumnado en su totalidad, teniendo en cuenta su punto de partida y valorando todo el camino recorrido, así como el esfuerzo en el aprendizaje.

En este sentido, Amores-Fernández y Ritacco-Real (2011) determinan que no basta solo con poseer una concepción de la evaluación justa y formativa, sino que esta debe ponerse en práctica en las aulas. Para que esto pueda desarrollarse y que la evaluación sea verdaderamente formativa, William y Leahy (2015) proponen cinco estrategias clave que las docentes deberían desarrollar en el contexto escolar:

- Calificar, compartir y comprender los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación con el alumnado: el alumnado debe poseer toda la información sobre qué es lo que se espera de ellos en su proceso de aprendizaje. Para ello es importante emplear un lenguaje comprensivo.
- Fomentar debates, preguntas y tareas en clase que pongan en evidencia el aprendizaje del alumnado: estas deben garantizar la participación de todo el alumnado y ser adecuadas para que puedan implicarse, debatir y mostrar sus habilidades y conocimientos.
- Dar feedback durante el proceso: el feedback, entendido como la información que se transmite para aprender más debe servir para avanzar en su aprendizaje y reducir la brecha existente entre el punto en el que se encuentra y el que se pretende alcanzar. Además, se debe evitar cualquier tipo de estereotipo.
- Implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje y en la evaluación de sus compañeras y compañeros

Es fundamental que la evaluación esté alineada con el aprendizaje desarrollado en el aula, relacionando los contenidos y procedimientos trabajados (Gilliland, 1993; Suskie, 2002). Para ello, una de las principales prácticas consta de informar sobre los criterios de evaluación de manera clara y concisa, lo que permitirá hacer al alumnado consciente del proceso de enseñanza-aprendizaje (Gilliland, 1993; Suskie, 2002). Por otro lado, uno de los elementos clave de la evaluación es el feedback puesto que permite guiar al alumnado y mejorar su aprendizaje (Gilliland, 1993). Para que este sea efectivo, es importante emplear métodos cualitativos y ofrecer una retroalimentación detallada. Además, el estudiantado debe conocer claramente los resultados de la evaluación para comprender sus fortalezas y áreas de mejora (Gilliland, 1993). Además, la evaluación no debe discriminar por características sociales, de género, culturales o económicas, sino que debe ser individualizada y considerar aspectos cualitativos como personalidad, progreso y esfuerzo (Stobart, 2005). De esta forma, se precisa incorporar un enfoque de género en los procesos evaluación educativa, lo que requiere de un profesorado alfabetizado y formado en perspectiva de género e igualdad.

¿Cómo se puede incorporar la perspectiva de género en la evaluación?

Incorporar la perspectiva de género en la evaluación permite aproximarse a las desigualdades sexo-género con la intención de identificarlas y de distinguir los factores que las generan, hacerlas visibles y diseñar y aplicar estrategias con el fin de reducirlas y avanzar hacia su erradicación (Farré et al, 2020). Son varios los manuales y guías que tratan de abordar el tema. Siguiendo las indicaciones y estrategias propuestas por Farré et al. (2020) son cinco los pasos a seguir para garantizar el éxito de la integración de la perspectiva de género en la evaluación. A continuación, se describen cada uno de estos pasos y se proporcionan una serie de estrategias y recursos que las profesoras pueden aplicar en su práctica y contexto laboral:

i. Conocer cómo se expresa la desigualdad de género en el contexto de aplicación de la política pública y escolar

Antes de realizar el diseño y planificación del proceso de evaluación es preciso conocer las características y peculiaridades del contexto en el que se va a desarrollar (identidad y línea pedagógica e ideológica del centro, valores, contexto y características del aula, etc.) Requiere realizar un análisis de cómo se contempla la dimensión de género en un contexto concreto (legislación educativa de referencia, currículo, proyecto curricular del centro, programación anual y programación docente, etc.). Además, es interesante recoger las impresiones de colectivos y

asociaciones feministas e incluir la perspectiva de estos colectivos en la política pública y escolar.

ii. Seleccionar preguntas de evaluación teniendo en cuenta los roles y las desigualdades de género

Todo proceso de evaluación, antes de ser ejecutado requiere de un diseño y planificación. Para ello, el primer paso es definir qué es lo que deseamos saber y cuáles son los objetivos de aprendizaje que precisamos que el alumnado consiga. Las preguntas de evaluación permiten aclarar esta cuestión a la vez que establecen los aspectos del aprendizaje que habrá que tener en cuenta para recoger información. Bivar-Black et al. (2021), ONU Mujeres (2015b) y Farré et al., (2020) plantean una serie de preguntas dirigidas al profesorado para reflexionar y realizar una autoevaluación teniendo en cuenta la perspectiva de género y los objetivos de evaluación planteados (ver Tablas 1, 2 y 3). Estas preguntas pueden emplearse para autoevaluar el planteamiento del proceso de evaluación antes y después de su ejecución.

iii. Seleccionar técnicas, procesos y estrategias de evaluación e investigación

Es importante usar técnicas, estrategias y herramientas de evaluación variadas y diversas. La combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas es ideal para evaluar con perspectiva de género. El emplear una estrategia mixta permite la triangulación de los datos y otorga fiabilidad a la evaluación. Es importante que los instrumentos de evaluación (exámenes, rúbricas, cuaderno, etc.) se diseñen desde una perspectiva de género (el lenguaje empleado sea adecuado e inclusivo, las imágenes no reflejen ni perpetúen estereotipos de género, asegurarse de que el alumnado, independientemente de su género, participe o disponga de un espacio para participar, etc.).

iv. Tener en cuenta la perspectiva de género en la recogida y análisis de los datos.

Es necesario asegurarse de que los datos con los que contamos no ignoran o invisibilizan el género, al igual que tampoco lo haga el análisis que se realiza de estos. En este sentido, debemos tratar de no caer en afirmaciones generalizadas como “*los niños son más competentes en habilidades matemáticas o tecnológicas y las niñas en idiomas*” derivadas de análisis estadísticos aislados. Igualmente, como docentes es conveniente tener en cuenta otros aspectos derivados de la evaluación, como pueden ser el uso del tiempo para la conciliación familiar. Uno de los ejemplos

relacionados con esta cuestión puede ser programar reuniones de evaluación con la familia del alumnado. Es importante tratar de reunirse con los padres y las madres del alumnado, de manera que su participación sea equitativa, tratando de disminuir los estereotipos ligados a los roles de género.

v. Comunicar los resultados

Los resultados de las evaluaciones con perspectiva de género aportan aprendizajes clave para la mejora del diseño e implementación de políticas y programas y tienen como finalidad última contribuir a promover la igualdad. Para ello, es importante emplear un lenguaje no sexista.

CONCLUSIONES

A pesar de los progresos en la investigación educativa hacia una evaluación más justa y formativa que contribuye a contrarrestar las injusticias sociales, es innegable que aún queda un largo trecho por recorrer en este ámbito (Sanmartí, 2022). Una evaluación justa e igualitaria reconoce la necesidad de abordar las desigualdades existentes en el proceso de evaluación, en lugar de perpetuarlas a través de pruebas estandarizadas y su aplicación. Por otro lado, una evaluación equitativa y justa parte de la premisa de considerar las desigualdades para revertirlas, fomentando así la equidad y la inclusión en el ámbito educativo.

Si aspiramos a transformar la sociedad mediante la educación, resulta esencial que la evaluación se enfoque hacia el reconocimiento de las necesidades individuales y contextuales del alumnado. Las presiones de la Administración, el exceso de evaluaciones externas y la obsesión por ordenar y clasificar al estudiantado hacen más evidente que nunca la necesidad de una evaluación que detecte las necesidades formativas, que tenga en cuenta el progreso y los avances en el proceso de aprendizaje, que ayude a comprender mejor el entorno y a reflexionar sobre él, y que sea sensible a la realidad de cada estudiante.





Se requiere con urgencia una evaluación que esté alineada con las necesidades sociales actuales, que sea equitativa, sensible y que esté enraizada en la justicia social. Solo de esta manera podremos avanzar hacia un sistema educativo más inclusivo y equitativo que promueva el desarrollo integral de cada estudiante.

Tabla 1. Cuestionario para autoevaluación docente. Perspectiva de Género

Ítems	Estoy de acuerdo	No estoy de acuerdo	No sé
En mi escuela hay discriminación de género.			
En el recreo es normal que los niños ocupen más espacio porque juegan al fútbol.			
En mi clase trato a las niñas y niños de la misma manera.			
Cuando un estudiante es problemático normalmente digo: “Dile a tu madre que venga a verme porque tengo que hablar con ella”.			
Tiendo a prestar más atención a los niños porque son más movidos. Las niñas no necesitan tanta atención.			
Utilizo lenguaje inclusivo en la escuela.			
No existen los juegos para niñas o para niños.			
Las maestras y los maestros tienen la misma probabilidad de ocupar puestos directivos en la escuela.			
Las maestras y los maestros tienen las mismas oportunidades de promoción y desarrollo profesional.			
Los materiales de mi aula (incluidos libros de texto, imágenes, materiales de lectura, trabajos escritos) representan a mujeres y hombres con igual respeto, el mismo potencial en toda su diversidad.			
No creo que deba haber juguetes para niños y juguetes para niñas.			
Está bien decir “hombres”, “niños” o utilizar la forma masculina cuando nos referimos tanto a hombres como a mujeres o niños y niñas en general. Todo el mundo entiende que la forma masculina incluye a ambos sexos.			
La escuela no puede hacer mucho por el ámbito de la discriminación de género. Eso es algo que el alumnado debe aprender en casa.			
En los claustros del profesorado es normal oír a los docentes definir a los niños que sacan muy buenas notas como “muy inteligentes” y a las chicas como “muy trabajadoras”.			
Los materiales didácticos que utilizo representan a mujeres y hombres por igual y reflejan las necesidades y experiencias de vida de niñas y niños.			
Los niños suelen ser mejores en ciencias y matemáticas. Las niñas suelen ser mejores en letras.			

Fuente. Bivar-Black et al., 2021

Tabla 2. Cuestionario para autoevaluación docente. Perspectiva de Género

Ítem				
Identifico los estereotipos sexistas presentes en la escuela.	Identifico claramente los estereotipos sexistas en el contexto escolar y siempre trato de neutralizarlos.	Creo que sé identificar la mayoría de los estereotipos sexistas, pero me he dado cuenta de que todavía tengo margen de mejora.	No sé si podría identificar todos los estereotipos sexistas mencionados en las actividades y cómo afectan al desarrollo de las niñas y niños.	Creo que no podría identificar los estereotipos sexistas en la escuela.
En mi clase no hay contenido de llamado “currículo oculto” o “currículo nulo”.	Trabajo constantemente para evitar contenidos del currículo oculto o nulo en mi práctica docente.	La mayoría de las veces elijo conscientemente mi lenguaje, la forma en la que me dirijo a los niños y las niñas o mis expectativas sobre ellos, pero es difícil estar pendiente todo el rato.	Es importante trabajar este aspecto, y a veces lo procuro, pero no siempre es fácil llevarlo a la práctica.	Con todo lo que se nos exige al profesorado, no tengo tiempo para pensar en estas cosas.
Una educación sin estereotipos sexistas contribuiría en gran medida a una elección de la trayectoria profesional libre y sin estereotipos.	Creo que si en las escuelas, en los planes de estudio, las clases, etc. no estuvieran tan influenciadas por los estereotipos sexistas, habría más mujeres ingenieras y más enfermeros en nuestra sociedad.	Creo que, aunque erradicáramos los estereotipos sexistas en las escuelas, seguiría habiendo muchos otros actores que influirían en la juventud a la hora de decantarse por una profesión.	El contexto escolar, familiar o social, en general, puede influir en las opciones y trayectorias profesionales de niñas y niños, pero la razón fundamental es que estos tienen intereses diferentes en la vida.	Los niños y las niñas tienen diferentes intereses educativos y profesionales simplemente porque son diferentes.

Fuente. Bivar-Black et al., 2021

Tabla 3. Autoevaluación de la práctica docente desde una perspectiva de género

Afirmaciones para reflexionar sobre mi docencia y evaluación	Respuesta	
	Sí	No
Respeto la dignidad del alumnado.		
Animo a todo el alumnado a que se sientan seguros y seguras en la escuela y expresen sus propias opiniones, ideas y valores.		
Me aseguro de ofrecer a todo el alumnado opiniones constructivas.		
Respeto el punto de vista del alumnado, aunque no esté de acuerdo.		
Estimulo al alumnado a mostrar empatía hacia las demás personas.		
No permito que se ridiculice a nadie ni se usen tonos sarcásticos en clase.		
Intento corregir discretamente el comportamiento inadecuado.		
Intento fomentar la confianza en sí mismas/os de todo el alumnado.		
Trato de ser accesible y comprensivo con las necesidades de la clase.		
Intento involucrar a todo el alumnado en las actividades de clase.		
Intento evitar las “lecciones magistrales” y soy consciente de que me comunico tanto verbal como no verbalmente.		
Soy consciente de que la tonalidad de mi voz y la forma en la que me muevo influye en la motivación de mis estudiantes.		
Soy consciente y presto atención a los estereotipos de género y al sexismo.		
Mis clases tienen como objetivo promover el desarrollo personal de mis estudiantes.		
Entro a dar clase con entusiasmo.		
Defiendo la idea de que el trabajo, si se hace, se hace bien.		
Me adapto a los intereses de mis estudiantes al hablar sobre temas no planificados y/o hechos de actualidad.		
Preparo las actividades para dar clase y me aseguro de que mis estudiantes comprendan el propósito y el contenido de cada actividad.		
Los materiales que dispongo están organizados y utilizados de forma eficiente (es decir, la pizarra está organizada, las fichas de trabajo son asequibles para todo el alumnado, etc.)		
Destaco claramente los puntos importantes de una actividad.		
Animo a mis estudiantes a tomar medidas para contrarrestar los estereotipos sexistas y mejorar en entorno escolar.		
En todos los contactos con el alumnado, dentro o fuera del aula, promuevo actividades y comportamientos que fomenten la igualdad de género.		
Evalúo mi eficacia en función del esfuerzo y logros del alumnado para combatir los estereotipos de género y mejorar el entorno escolar.		
Soy receptivo/a las sugerencias del alumnado con respecto a la promoción de actitudes y comportamientos específicos para fomentar la igualdad de género.		
Reconozco la relación de dependencia recíproca entre la escuela y las madres y padres y les notifico previamente acerca de las actividades del alumnado.		
He invitado a profesionales de diferentes sectores para hablar con el alumnado y motivarlos para tener en cuenta profesiones menos conocidas, independientemente de su género.		
Total		

Fuente. Bivar-Black et al., 2021