



## **Violencia hacia las mujeres con discapacidad: Una propuesta de formación en la Universidad de Huelva (España)**

## **Violence against women with disabilities: A proposal for training at the University of Huelva (Spain)**

Emilia Moreno Sánchez,  
Asunción Moya Maya,  
Francisco José Morales Gil,

*Universidad de Huelva, España*

### **Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 15 de febrero de 2014

Fecha de revisión: 01 de marzo de 2014

Fecha de aceptación: 10 de mayo de 2014

Moreno, E. y Moya, A. y Morales, F.J. (2014).Violencia hacia las mujeres con discapacidad: Una propuesta de formación en la Universidad de Huelva (España). *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(3), pp. 217 – 229.



**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)**  
**ISSN 1989 – 9572**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

**Violencia hacia las mujeres con discapacidad: Una propuesta de formación en la Universidad de Huelva (España)**

**Violence against women with disabilities: A proposal for training at the University of Huelva (Spain)**

Emilia Moreno Sánchez, [emilia@uhu.es](mailto:emilia@uhu.es)  
Asunción Moya Maya, [asuncion@uhu.es](mailto:asuncion@uhu.es)  
Francisco José Morales Gil, [morales@uhu.es](mailto:morales@uhu.es)

Universidad de Huelva, España

**Resumen**

En este artículo presentamos una experiencia de formación para estudiantes de la Universidad de Huelva (España). Como profesionales de la docencia consideramos que debemos formar a personas reflexivas, críticas, solidarias y comprometidas con los problemas de nuestro entorno social. Por eso la actividad que describimos se ha centrado en la formación y la educación. Es una acción preventiva de las diferentes situaciones y de los perfiles de violencia hacia la mujer con discapacidad. Pretendemos incorporar no sólo transversalmente, sino en los contenidos explícitos todos aquellos aspectos que por su negación, están contribuyendo a situaciones de discriminación de la mujer. Esta tarea es especialmente importante en los estudios en los que el alumnado va a transmitir directamente los conocimientos adquiridos a través de sus prácticas profesionales como son las titulaciones universitarias de los Grados de Educación Infantil y Primaria.

**Abstract**

In this article we present a training experience for the students of the University of Huelva (Spain). We, as teaching professionals, consider that we must train people who are reflective, critical, supportive and committed people to the problems of their social environment. Because of this, the activity described is focused on training and education. It's a preventive action towards the different situations and typer of violence against disabled women. We try to develop positive attitudes and didactic skills to facilitate the approach to these women specific needs and problems. This task is specially important for the studies in which the students are going to communicate directly the knowledge that they have acquired by their professional internship: the university degrees of Pre-school and Primary Education.

**Palabras clave**

Mujeres con discapacidad; Violencia de género; Formación inicial; Prevención de la violencia; Unidades didácticas.

**Keywords**

Disabled women; Gender violence; Initial training; Prevention of the violence; Educational unit.

## 1. La mujer en la academia: aproximación a la realidad española

Tratar las cuestiones relativas al género en las universidades responde a una necesidad para comprender y explicar la realidad de la identidad en estas instituciones (Ballarín, 2009; 2011; Ortiz e Ignaciuk, 2012).

El género es una de las claves básicas para comprender e interpretar el mundo que nos rodea. Además nos permite aproximarnos a la estructuración, organización del conocimiento y a la cultura. En el 1º Congreso sobre Los Estudios de las Mujeres, Feministas y de Género (Instituto de la Mujer, 2008), se demandó la inclusión de los estudios de género en las disciplinas de los nuevos Grados. Se consideró un criterio esencial para la obtención de un Título Universitario en una sociedad democrática. En materia de convergencia europea los estudios de género pueden aportar (y aportan) un elemento aglutinador que refuerza los vínculos en la llamada Europa del Conocimiento.

A pesar de la base de sustento que proporciona la ley en la actualidad y de los avances históricos en la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, las desigualdades de género siguen estando vigentes. Así se puede decir que la universidad no quiebra, sino que reproduce los estereotipos asentados (González Suarez, 2002; Sánchez Moreno, 2009; Delgado y Moreno, 2011) que ocasionan desigualdad.

Esta discriminación puede producirse por razones de edad, raza, etnia, ideología, religión, género o por cuestiones relacionadas con la discapacidad. Éstas dos últimas características, cuando están asociadas aumentan la incidencia de la discriminación y la violencia (Gálvez, 2007; San Segundo, 2012).

A los actos claramente tipificados como violentos, hay que añadir otros más sutiles derivados de actitudes discriminatorias, como es la valoración por razón de la mayor o menor capacidad física o intelectual de las personas. Con la ocultación o la ignorancia de esta situación se está contribuyendo a incrementar un nivel intolerable de agresión y violencia hacia las mujeres con discapacidad.

Abordar el problema de la violencia hacia las mujeres desde la educación es fundamental. Los Estudios de Género en las Universidades se comenzaron a implantar en los años 60 especialmente en países anglosajones. Con ellos se avanzó en la instauración de los derechos y conquistas legales conseguidas. Se llevan a cabo cursos, debates, investigaciones y otras actividades académicas. En muchos casos estas temáticas no se integraban en teorías generales. La problemática era implantar los avances logrados en los Programas de Estudios de la Mujer en las distintas disciplinas (Astelarra, 1991). Esto aún se mantiene, aunque ahora ya se plantean programas de estudios que incluyen asignaturas en las que se introduce la perspectiva de la diferencia de sexos (Saldaña, 2011; Moreno y Correa, 2011). Incluso existen programas de post-grado<sup>1</sup>, además de numerosos proyectos de investigación<sup>2</sup>, de innovación y líneas de publicación sobre la mujer. Es obvio que los nuevos planes de estudios no pueden eludir la inclusión de contenidos que traten sobre el origen, la prevención y el abordaje de la desigualdad entre hombres y mujeres (Mimbrero y Navarro, 2011).

---

<sup>1</sup> Un ejemplo de estas acciones se encuentra en la Universidad de Huelva, como es el Máster Interuniversitario "Género, Identidad y Ciudadanía". Este Programa de Postgrado parte de la premisa básica de que los estudios de género son fundamentales para la construcción del espacio educativo andaluz, español y europeo. <http://uhu.es/noticieros/master-gic/>

<sup>2</sup> Hemos llevado a cabo un estudio titulado *La mujer en la dirección de los centros escolares: un análisis de las barreras que dificultan el acceso a la dirección y de los procesos de gestión y liderazgo escolar*. Ministerio de Ciencia y Tecnología (Convocatoria de Ayudas a Proyectos I+D (BOE 15 de enero de 2002, referencia BSO 2002-01954). Además, recientemente hemos realizado la investigación I+D+I *Análisis de la violencia hacia las niñas en la escuela primaria*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales–Instituto de la Mujer (Orden de 16 de Agosto, BOE N° de 31 de Agosto de 2005) en el marco del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2004-2007, I+D+I. Referencia N° 117/05). (BOE N° 37/02/06. Resolución de 29 de diciembre de 2005. Pág. 5726-5727).

En este artículo presentamos una propuesta formativa para el alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. Con ella pretendemos tratar la prevención de la violencia hacia las mujeres con discapacidad, como un objetivo imprescindible para el desarrollo de una sociedad más justa.

## 2. Formación para el cambio social

Los Estudios de Género como área de conocimiento en el EEES es un tema de gran trascendencia, como recoge la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2006). En el protocolo de evaluación para la verificación de títulos universitario oficiales, se plantea que los objetivos generales *"deberán definirse teniendo en cuenta los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos"*. Concretamente en el apartado 5 de dicho protocolo, se especifica que la planificación de las enseñanzas deberá incluir conocimientos relacionados con las cuestiones sobre igualdad descritas anteriormente.

Con esas áreas de conocimiento se podrán formar los nuevos perfiles profesionales que se necesitan para poner en marcha las políticas de igualdad y que van a requerir una especialización en materia de género. Además de una necesidad académica y social, se trata de actuar con coherencia política, haciendo efectivos los planteamientos legales establecidos en la LOU (Ley Orgánica de Universidad, BOE 307, de 24/12/2001 (LOU, 2001). En esta ley se recoge, en su disposición adicional undécima, que se trabajará la *"promoción de la igualdad de hombres y mujeres en el ámbito universitario"*. Y en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de la Universidad (LOMLOU, 2007) se señalan cuestiones interesantes como la presencia equilibrada de hombres y mujeres en los grupos de investigación o la creación de la Unidad de Igualdad en las Universidades.

También en el artículo 25 de la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (LOIMH, 2007), se plantea que en el ámbito de la educación superior, la administración pública promoverá *"la inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres; la creación de postgrados específicos y la realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia"*. Hasta la fecha, la Universidad de Huelva ha destacado en dos de los tres aspectos mencionados. Cuenta desde hace tiempo con importantes proyectos de investigación, así como con actividades formativas de género para Tercer Ciclo o postgrado. El Plan Estratégico Institucional de la Universidad de Huelva, vigente desde el 1 de enero 2008 (Universidad de Huelva, 2008), establece entre sus prioridades *"impulsar la formación en género y la co-educación, así como la participación en proyectos de investigación y colaboración con otras instituciones y empresas que favorezcan la igualdad"* (EN040801).

La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género recoge la obligación de que estas cuestiones tengan reflejo en el ámbito universitario. En el Título I. Capítulo I. Art. 4.7, se subraya que las universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos, de forma transversal, la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación.

Por todo lo expuesto anteriormente y porque nuestra línea de trabajo está centrada en la temática femenina, hemos elaborado la propuesta de formación que describimos en este artículo. Consideramos que la universidad ha de estar en consonancia con los cambios y necesidades sociales. El éxito de su función dependerá de su capacidad para conectarse con la realidad actual y predecir escenarios futuros. Debe orientar la formación capacitando, tanto al alumnado universitario a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como al profesorado con marcos conceptuales, instrumentos y técnicas que les permitan emprender situaciones diversas.

Más que transmitir conocimientos, la universidad debe formar y formarse, en resolver los problemas del entorno profesional y esto se consigue a través de la formación capacitando para la investigación. Tanto una como otra deben estar orientadas a la acción y a la innovación. En esos procesos formativos quienes ejercemos la docencia como profesión a la vez que educamos somos activistas políticos/os (Giroux, 1996). Intervenimos abiertamente en el análisis y debate de los asuntos públicos. Pretendemos provocar en el alumnado el interés y el compromiso crítico con los problemas colectivos y con el cambio social.

Pero a pesar del ordenamiento jurídico existente y de las iniciativas llevadas a cabo, estamos lejos de conseguir la igualdad entre mujeres y hombres. Debemos acabar con estructuras que eliminan los derechos humanos y sustentan la violencia hacia las mujeres, como se constata en informes europeos acerca de la discriminación (ONU, 2006; IMSERSO-IM, 2011; OMS, 2011).

Aunque se formulen objetivos teóricos o se establezcan normativas y leyes, en todos los niveles educativos debemos tener en cuenta estas situaciones de marginación y el poder de la educación. Con todo ello y el abordaje a través de un proyecto educativo, avanzaremos hacia un modelo social más justo e igualitario.

En definitiva, si consideramos que con nuestra acción educativa debemos formar personas reflexivas, críticas, solidarias, etc., debemos incorporar no sólo transversalmente, sino en los contenidos explícitos todos aquellos aspectos que por su negación, están contribuyendo a situaciones de discriminación de la mujer. Esta tarea es especialmente importante en los estudios en los que el alumnado va a transmitir directamente los conocimientos adquiridos a través de sus prácticas profesionales como son las titulaciones universitarias de los Grados de Educación Infantil y Primaria.

En las páginas siguientes, resumiremos las características más relevantes de la experiencia que estamos desarrollando, así como la fundamentación didáctica que la sustentan basada en la pedagogía constructivista.

En los planteamientos teóricos de nuestra práctica curricular nos remitimos a varias corrientes que han tenido una especial repercusión en el constructivismo y que tienen variados puntos de vista sobre el concepto de aprendizaje. De ellas destacamos dos. Así, para Piaget y sus colegas, como Inherder, Sinclair, Bovet (1974) o Greco (1985), la conducta es un cambio funcional y adaptativo con el ambiente. Para esta escuela, el aprendizaje es el resultado del proceso de adquisición cognoscitiva: conocimiento de los objetos y relaciones. Afirman que el aprendizaje de estructuras lógicas es muy limitado. Por tanto, el profesorado no tiene por qué procurar un desarrollo mayor en las estructuras lógicas y en los marcos conceptuales, ya que éstos se desarrollan en el niño o niña de forma natural. El aprendizaje sólo tiene lugar cuando el entrenamiento incorpora las leyes del desarrollo espontáneo y las personas poseen ya en alguna medida aquello que van a aprender. Para la psicología soviética (Vygotsky, 1978; Luria, 1985; Leontiev, 1981) desarrollo y aprendizaje están estrechamente relacionados. El aprendizaje es el resultado de los órganos del cerebro<sup>3</sup> que se construyen a lo largo del desarrollo como resultado del intercambio de información entre la herencia y el ambiente. No es conducta, es una actividad humana que realiza una persona desde que percibe hasta que actúa sobre el medio. A diferencia del planteamiento piagetiano, consideran que el aprendizaje no depende del desarrollo alcanzado. Éste manifiesta una conducta susceptible de influencias por la intervención precisa del aprendizaje guiado intencionalmente. Lo que la niña o niño haga hoy con ayuda va a favorecer lo que haga mañana sin ella (nivel de desarrollo potencial). Para la escuela soviética tiene mucha importancia la instrucción, que va a provocar unos procesos de aprendizaje y la creación de unas determinadas estructuras cognitivas. La corriente piagetiana considera que es importante la actuación de la persona, la puesta en marcha de las

---

3 Cuando hablamos de *órganos del cerebro* nos referimos a los *esquemas*, denominados así por Leontiev (1981).

potencialidades adquiridas no sólo de aspectos cognitivos, sino también emocionales y afectivos.

Por nuestra parte consideramos, sin querer caer en un sesgo *roussonian*, que el aprendizaje debe producirse de forma natural. Pero, en este punto surgen interrogantes: ¿puede una niña o un niño aprender a leer si nadie le facilita los medios para hacerlo?, ¿cómo se puede evitar que una persona se ahogue si la primera vez que aprende se encuentra en el agua?... Partimos de la necesidad de conocimientos cercanos y experiencias reales, pero no es imprescindible tratar de comprender acontecimientos como por ejemplo la violencia hacia las mujeres a través de la propia experiencia de quien aprende.

Consideramos que es necesaria la motivación y la ayuda de las personas adultas y/o preparadas. Esta tarea la realizamos quienes impartimos docencia.

Desde estos planteamientos y tratando de buscar un enfoque coherente a la práctica en la formación de profesionales que tienen un compromiso con los cambios sociales en el siglo XXI, hemos llegado a la conclusión de que hay que formar intelectuales, pero también personas que transformen la sociedad con un compromiso político. La educación y el cambio social, que son el referente de nuestra actividad, aparecen como un territorio, un ámbito de conocimiento y de investigación apasionante, abierto a innumerables sorpresas e incertidumbres. Todo esto está justificado por la enorme potencialidad que encierran las actividades que tienen lugar en ese contexto, como por la multiplicidad de factores materiales y personales que influyen e interaccionan en el aprendizaje.

### **3. Violencia hacia las mujeres con discapacidad: una propuesta de prevención e intervención educativa**

La sociedad actual y la normativa vigente exigen que la universidad favorezca la posibilidad de adquisición de conocimiento por parte del alumnado sobre las mujeres con discapacidad. Hay trabajos que ponen de manifiesto cómo la discapacidad es una forma de opresión social que atenta contra la vida de las personas y por la que hay que luchar (Corker, 2006; Santos y De la Rosa, 2009). Esta es la finalidad que perseguimos con el proyecto: *Violencia hacia las mujeres con discapacidad: una propuesta de prevención e intervención educativa*.

Este trabajo se ha centrado en la formación y la educación como elementos preventivos de las diferentes situaciones y perfiles de violencia. Como señalan los “*Manifiestos de las mujeres con discapacidad en Europa*”<sup>4</sup>, son necesarias iniciativas formativas para desarrollar actitudes positivas respecto a la discapacidad y para que se tome conciencia de las necesidades y problemas específicos de las mujeres con discapacidad.

Desde el punto de vista práctico y desde la perspectiva de género de las organizaciones educativas (Ballarín, 2007), es fundamental en el ámbito de la educación formar a los/as estudiantes en destrezas que les capaciten para tratar asuntos relacionados con las mujeres y niñas con discapacidad (Santos y De la Rosa, 2009). En los centros de educación básica es donde se deben dar los primeros pasos para hacer visible el peligro de la doble discriminación de este colectivo de mujeres.

En concreto con este proyecto se han perseguido los siguientes objetivos:

- Poner en contacto al alumnado de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria con la realidad personal y social de las mujeres con discapacidad física.

---

4 1º *Manifiesto de las mujeres con discapacidad de Europa* (Foro europeo de la discapacidad, 1997).

2º *Manifiesto de los derechos de las mujeres y niñas con discapacidad en la unión europea*. Una herramienta para activistas y responsables políticos (ONU, 2012).

- Conocer las necesidades, prioridades y problemática de estas mujeres.
- Que el alumnado universitario asuma la importancia de la educación como estrategia preventiva de la violencia hacia las niñas y mujeres con discapacidad.
- Formar al profesorado y al alumnado en la educación en igualdad como principio de prevención de la violencia hacia la mujer, en este caso con discapacidad.

Este proyecto se ha desarrollado en dos ámbitos: con el alumnado universitario y con el profesorado de los centros de infantil y primaria.

a) Respecto al alumnado universitario:

- Conferencias sobre la discapacidad en mujeres.
- Mesa redonda sobre la respuesta que se está ofreciendo a estas mujeres por parte de las instituciones.
- Realización de un vídeo explicativo de la situación de estas mujeres que padecen una doble discriminación.

b) Respecto al profesorado de los centros educativos

- Elaboración de documentos informativos (gráficos y visuales) sobre la situación de las mujeres con discapacidad.
- Dossier de recursos informativos: bibliografía, de internet...
- Propuestas de unidades didácticas para el trabajo con el alumnado sobre la prevención de violencia en niñas y mujeres con discapacidad.

La metodología se desarrolló en cuatro fases. Se inició con una revisión bibliográfica y un análisis de la realidad a través de un estudio de las noticias publicadas en la prensa. Con esto se pretendía evaluar las principales necesidades de este colectivo en la realidad cotidiana. Igualmente, se realizó una revisión de otras investigaciones desarrolladas y publicadas hasta el momento (Lago y Alós, 2011).

En la segunda fase se constituyó un grupo de trabajo con el alumnado participante en el proyecto. Se llevó a cabo una metodología participativa que implicó un reparto de tareas según sus intereses, capacidades y formación inicial.

La tercera fase consistía en la elaboración y desarrollo de las diferentes propuestas y actividades acordadas en las sesiones previas.

La última fase tenía como objetivos la difusión del material elaborado e implementación de las unidades didácticas que se llevarían a cabo con niñas y niños de colegios de Infantil y Primaria.

Como recursos humanos hemos contado con profesorado, personal de las distintas asociaciones que actúan en la provincia<sup>5</sup>, personas con discapacidad motórica, Instituto Andaluz de la Mujer y alumnado universitario colaborador en el proyecto.

Para evaluar el proceso se valoró el grado de consecución de los objetivos propuestos en el proyecto y en la implementación mediante entrevistas, guías de observación y un grupo de discusión.

#### **4. Una estrategia preventiva: las unidades didácticas**

Dentro de las actividades destinadas al profesorado, en este artículo vamos a describir brevemente una de las líneas que se han trabajado en el proyecto como son *Las unidades*

---

5 LUNA (Asociación onubense de mujeres con discapacidad), ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles), APROSCA (Asociación de personas con discapacidad psíquica).

didácticas para la prevención de la violencia hacia las mujeres<sup>6</sup> (Moya Maya, Carrasco y García, 2008).

Se han elaborado cuatro unidades didácticas, diferenciadas y adaptadas a las características del alumnado a quien están dirigidas según las edades y etapas educativas:

- 1) Educación Infantil: *"Aprendemos a conocernos"*.
- 2) Primer Ciclo de Primaria: *"Somos diferentes y juntos/as aprendemos a respetarnos, desde la diversidad y para la igualdad"*.
- 3) Segundo Ciclo de Primaria: *"Todos y todas somos diferentes. ¡Respétame!"*.
- 4) Tercer Ciclo de Primaria: *"Soy mujer y tengo discapacidad ¿y qué?"*.

Para facilitar su uso, en todos los niveles hemos seguido el mismo esquema de trabajo. Por una parte se ha elaborado una guía para el profesorado y por otra, un cuaderno concreto de trabajo con el alumnado de la etapa a la que va destinado, que describimos a continuación.

#### 4.1 Guía para el profesorado

En esta guía se realiza previamente una breve introducción. El objetivo era que las personas encargadas del desarrollo de la unidad didáctica tomen conciencia de la realidad de un gran porcentaje de niñas y mujeres que sufren violencia.

Se describe también el tipo-características del alumnado receptor y se recuerdan algunas sus características evolutivas (Infantil; Primer, Segundo y Tercer Ciclo de Primaria), así como algunas pautas sobre cómo se debe atender a la diversidad en cada nivel.

Los objetivos de cada unidad didáctica se orientan para la compensación de las necesidades del alumnado de esa edad. Se pretende expresar la doble discriminación de la mujer con alguna discapacidad y las, a veces, sutiles formas de violencia que éstas sufren. Todo ello en relación al tema que se trabaje. Por ejemplo, para el Primer Ciclo de Primaria se plantea:

- Facilitar tácticas de apoyo y materiales para concienciar y cambiar actitudes respecto a la discapacidad y a la discriminación por género.
- Impulsar el desarrollo de actitudes de aceptación, tolerancia y respeto hacia las personas con discapacidad (en especial las niñas).
- Aportar información sobre las distintas situaciones de discapacidad, destacando las posibilidades y capacidades de estas personas.
- Mejorar la cooperación y participación entre las alumnas y alumnos.
- Elaborar recursos didácticos con el fin de sensibilizar hacia la realidad de la mujer con discapacidad.
- (...)

Los contenidos se presentan diferenciados en conceptuales, procedimentales y actitudinales y son, junto con los objetivos, los referentes de las actividades a desarrollar. Así para el Primer Ciclo de Primaria presentamos los siguientes (Tabla 1):

---

6 Moya Maya, A.; Carrasco, MJ. y García, P. (2008). *Mujer y discapacidad. Valorar las diferencias, prevenir la violencia*. Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería de Igualdad y Bienestar Social. Junta de Andalucía.



**Tabla 1.**

Unidad didáctica: “Somos diferentes y juntos/as aprendemos a respetarnos, desde la diversidad y para la igualdad”

<b>Primer Ciclo Educación Primaria. Unidad: “Somos diferentes y juntos/as aprendemos a respetarnos, desde la diversidad y para la igualdad”</b>	
<b>CONTENIDOS</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Conceptuales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientaciones esenciales relacionadas con la discapacidad.</li> <li>- Juegos discriminatorios.</li> <li>- El colegio: la clase y el recreo ante la discriminación.</li> <li>- Apoyos.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Actitudinales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibilización y rechazo ante desigualdades sociales.</li> <li>- Desarrollo de la sensibilización para detectar rasgos discriminatorios en el grupo de iguales.</li> <li>- Integración de niñas con discapacidad.</li> <li>- Respeto a las diferencias.</li> <li>- Amistad.</li> <li>- Aceptación de posibilidades y limitaciones del propio cuerpo.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Procedimentales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominio de habilidades sociales.</li> <li>- Elaboración de distintos materiales: un collage, marca páginas en Braille...</li> <li>- Observación por parte del alumnado de actitudes y comportamientos entre ellos mismos (recreo, aula, juegos..).</li> <li>- Manejo de técnicas de trabajo en grupo.</li> <li>- Realización de debates.</li> <li>- Realización de puzles y láminas para descubrir rasgos discriminatorios.</li> <li>- Observación de repercusiones de determinadas prácticas y actividades.</li> <li>- Simulación de <i>role-playing</i> sobre diferentes discapacidades, dramatizaciones.</li> <li>- Realización de juegos cooperativos que impliquen cercanía física entre niños y niñas con y sin discapacidad.</li> <li>- Análisis y reelaboración de frases “discriminatorias” extraídas de textos: dramatización de los diálogos; debate para combatir lo dramatizado y los personajes; estructuración de las frases en términos no discriminatorios.</li> </ul>

Las unidades didácticas, que conforman el proyecto, definen y orientan al profesorado hacia una metodología que conlleve una serie de principios metodológicos para desarrollar los objetivos y contenidos antes propuestos. Todo ello desde la participación activa, respetando los diferentes ritmos de aprendizaje, con un sentido lúdico de las actividades propuestas<sup>7</sup>. Además, con la finalidad de que el profesorado pueda escoger aquellas actividades que más se adapten a sus alumnos y alumnas, así como a la distribución de tiempos y grupos.

Con el objetivo de facilitar el desarrollo de la unidad didáctica, las actividades propuestas, en la mayoría de los casos, se organizan en diferentes sesiones orientativas o por áreas de trabajo. Debemos resaltar que las actividades propuestas son extensas y numerosas con el pretensión de que sea el propio profesorado quien seleccione aquellas más acordes con la realidad y características de su aula y centro (Acker, 2000; Villaró y Galindo, 2012; Del Rio, Megías and Exposito, 2013). También se facilitan orientaciones al profesorado respecto a las diferentes formas de agrupamiento en gran grupo, pequeño grupo e individual. Sobre las posibilidades de organización de espacio del aula para la realización de las actividades propuestas y atendiendo al desarrollo de éstas y del ritmo de aprendizaje, se indican algunas estrategias de organización como rincones, disposición en “U”, grupos de trabajo, etc. Se propone, de forma

<sup>7</sup> Algunas actividades son: Lectura de textos; presentación en *power point*; realización de *collages*, puzles, materiales; juegos de mesa, juegos cooperativos y de dinámica de grupo; dramatizaciones, canciones; debates, mesas redondas, realización de asambleas; elaboración de memorias, dossier, diccionarios, escritos; elaboración de periódicos; búsquedas de información: libros, revistas, internet...; visionado de documentales y videos; encuestas y cuestionarios; análisis y comentarios de casos prácticos; visitas profesionales; elaboración de diario de clase, etc.

orientativa, el material necesario para el desarrollo de las propuestas metodológicas antes descritas (Moreno, 2013b).

En cuanto a la temporalización hacemos la recomendación sobre el desarrollo de la unidad didáctica por sesiones y semanas, aunque será el profesorado quien desarrolle esta temporalización en función de sus necesidades.

Por último, con la evaluación, se pretende que el profesorado tenga un referente respecto a la consecución o no de los objetivos y contenidos descritos. Realmente es un proceso difícil puesto que estamos trabajando actitudes que son modificables a largo plazo. A pesar de ello, consideramos que es necesaria, puesto que nos va a ofrecer información sobre la valoración e incidencia del tema trabajado y la implicación del alumnado. Además la evaluación será el punto de partida para nuevas propuestas y experiencias.

#### **4.2 Material de trabajo para el alumnado**

Las unidades didácticas elaboradas, además de la información para el profesorado, contienen un “*cuaderno*” con el material de trabajo para el alumnado que las va desarrollar.

Dependiendo del nivel educativo de los destinatarios y destinatarias, así como de las actividades propuestas al profesorado, dicho “*cuaderno*” puede incluir: cuentos, juegos, fichas, cuestionarios, textos, teatros, lotos, puzles, rompecabezas, láminas, canciones, etc.

No presentamos un material cerrado, puesto que nuestra intención es servir de apoyo y dar ideas para trabajar sobre el tema. Lo verdaderamente importante es el hecho de que los alumnos y alumnas reflexionen, vivan de forma cooperativa la realidad de la discriminación que sufren las mujeres con discapacidad y que tomen posturas de repulsa y cambio.

Será tarea del profesorado fomentar esta cultura de la diversidad, vivenciar las diferencias como un enriquecimiento de los procesos educativos, además de educar en el respeto y la tolerancia por otras culturas y realidades. Desde esta premisa, el profesorado de todos los niveles educativos que sea consciente de esta realidad deberá defender enfoques inclusivos, con un compromiso y un posicionamiento ideológico para luchar por una escuela sin exclusiones.

### **5. Conclusiones**

Para innovar y avanzar dando cumplimiento a nuestras convicciones profesionales y a las previsiones legales sobre la inclusión de los estudios de género en las enseñanzas universitarias conforme al EESS se ha realizado el diseño curricular del proyecto *Violencia hacia las mujeres con discapacidad: una propuesta de prevención e intervención educativa*.

Con esta actividad formativa pretendemos cambiar y mejorar nuestra práctica, y promover el cambio social. El primer paso para lograr la equidad es conocer científicamente los roles que han jugado los hombres en la trama de la dominación sobre las mujeres (Moreno, 2013a) y a continuación actuar. Hay que comprender el género dentro de las estructuras socio-históricas, junto a las categorías de clases, etnia, generaciones (edad) y características de desarrollo.

Con esta propuesta formativa y como plantea el movimiento feminista de mujeres con discapacidad (Viñuela Suarez, 2009) queremos contribuir al gran reto teórico y práctico que supone hacer frente a la violencia con una práctica realmente nueva que plantea objetivos, competencias, contenidos útiles y fundamentales. Además contiene una evaluación formativa (Perrenoud, 2008) fuera de la regla. Integrándolo todo en un dispositivo de pedagogía diferenciada.

Pretendemos innovar abriendo un camino a nuevos intentos que permitan delimitar mejor el proyecto epistemológico implícito que está aún en pleno desarrollo en el seno de la Teoría Feminista.

El papel de los/as docentes en esta tarea es provocar en el alumnado universitario su implicación intelectual en la reformulación y el análisis de los problemas cotidianos a la luz de las aportaciones que ofrece el conocimiento más depurado de la cultura intelectual. Ello implica reconocer el papel de la educación como reproducción social.

Hay que reconocer que a pesar de los esfuerzos y compromiso llevados a cabo tras la implantación del Proceso de Bolonia no se ha cambiado. La mayoría de las disciplinas universitarias mantienen los supuestos teóricos y metodológicos tradicionales (androcéntricos) reforzando las desigualdades entre hombres y mujeres (Ballarín, 2009). Por eso consideramos que visibilizar y exponer esta experiencia formativa es un éxito. Ya que logra su imposición en el ámbito del conocimiento académico gracias a la difusión que realizamos al presentar este trabajo.

Con nuestra propuesta en las titulaciones de los Grado de Educación Infantil y Primaria en la Universidad de Huelva se da cumplimiento a la normativa de formar en igualdad de género. También se atribuye importancia al papel que ésta juega en la vida profesional y personal del alumnado.

Esperamos contribuir a la formación de agentes, futuras y futuros docentes, que lleven a cabo políticas de igualdad de oportunidades eficaces que acaben con la discriminación de las mujeres.

Con este proyecto se desarrolla de un proceso de progresiva transformación social e individual (ruptura de esquemas, estereotipos, discriminación y cambios de actitudes), activado a partir de las experiencias personales, como plantean Pelletier y Bujold (1984:26):

*“Cuando vivo una experiencia añado algo importante a la imagen que tengo de mí mismo/a, cuando trato esa experiencia, la organizo, y cuando le doy sentido para integrarla en mi vida, consolido y cuestiono mi propia identidad”.*

Y es que la educación es un proceso más amplio que la adquisición de hábitos y técnicas intelectuales; es la formación integral de la persona, así como la construcción de una cultura, de una ciudadanía democrática, tolerante y solidaria.

## 6. Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional De Evaluación De La Calidad Y Acreditación (ANECA) (2006). *Criterios y directrices para la acreditación de enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles de grado y máster*. [http://www.aneca.es/media/215769/docentia\\_modelo\\_070302.pdf](http://www.aneca.es/media/215769/docentia_modelo_070302.pdf)
- Acker, S. (2000). *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre las mujeres*. Narcea, S.A. Madrid.
- Astelarra, J. (1991). Estudios de la Mujer: Programas académicos. En Bernis, C. y otras (Eds.): *Los Estudios sobre la Mujer: de la investigación a la docencia. Actas de las VIII Jornadas de Investigación Interdisciplinaria*. Instituto Universitario de Estudios de la Mujer-Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Ballarín, P. (2007). *La escuela como espacio de socialización en valores y normas de género*. En AA.VV.: *Calidad, género y equidad en la atención integral a la salud de la infancia*. Informe Salud, Infancia, Adolescencia y Sociedad. Madrid: Sociedad de Pediatría Social, pp. 59-68.
- Ballarín, P. (2009). Importancia de la inclusión de la historia de la educación de las mujeres en los planes de estudio universitarios. *Cuadernos de Historia de la Educación*, nº 5, pp. 33-44
- Ballarín, P. (2011). *Memoria de la educación de las mujeres*. En: LOMAS GARCÍA, C. (Coord.) *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*. Madrid: Octaedro, pp.77-110.

- Corker, M. (2006). Diferencias, funciones y bases. En Barton, L. *Superarlas barreras de la discapacidad*. Morata. Madrid.
- European Association For Quality –Assurance In Higher Education (ENQA) (2005). *Criterios y directrices para la Garantía en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Helsinki: European Association For Quality –Assurance In Higher Education.
- Del Rio Ferres, E. Megías, J.L. and Exposito, F. (2013). Gender-based against women with visual and physical disabilities. *Psicotherma*, vol. 25, 1, pp.67-72.
- Delgado, A. y Moreno, E. (2011). Una brecha en el poder de las organizaciones educativa: Las directoras de los centros escolares andaluzes. *Clepsydra. Revista de Estudios de Género y Teoría Feminista*. nº10 – Formación Profesional, pp. 77-95.
- Foro europeo de la discapacidad (1997). 1º *Manifiesto de las mujeres con discapacidad de Europa*, adoptado en Bruselas el 22 de febrero de 1997 por el Grupo de Trabajo sobre la Mujer frente a la Discapacidad del Foro Europeo de la Discapacidad. Disponible en web:
- Gálvez Ruiz, Mª A. (2007). Violencia patriarcal en el México colonial. En Muñoz Muñoz, A.M.; Gregorio Gil, C.L; Sánchez Espinosa, A. (eds.): *Cuerpos de mujeres: miradas, representaciones e identidades*. Colección Feminae, Universidad de Granada, pp. 309-328.
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura*. Paidós. Barcelona.
- González Suarez, M. (2002). Feminismo, academia y cambio social. *Revista de Educación* nº 26 (2), pp.169-182.
- Greco, P. (1985). Conservation, Homogénéité et hiérarchie des performances: une étude à propos des décalages, dans Bideaud, En MICHELLE, M. (Eds.). *Psychologie développementale. Problèmes et réalités*. Mardaga. Bruxelles.
- Inherder, B. Sinclair, H. y Bovet, M. (1974). *Apprentissage et Structure de la connaissance*. PUF. París.
- Instituto de la Mujer (2008). 1º *Congreso sobre los Estudios de las Mujeres, Feministas y de Género. Grados y Postgrados en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Instituto de la Mujer. En línea: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/ucmp/cont/descargas/documento26219.pdf> (consulta: 14-02-2014).
- IMSERSO-IM (2011). *Informe sobre las mujeres mayores en España*. Secretaría de Estado de Igualdad. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (ed.). Madrid.
- Lago, R. y Alós, P. (2011). Mujer y discapacidad: Otra realidad ¿necesidades olvidadas o ignoradas? *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD. Revista de Psicología*, nº1, vol.4, pp. 463-472.
- Leontiev, A.W. (1981). *Problemas del desarrollo de la psiquis*. Universidad de Moscú. Moscú (en ruso).
- LOU (2001). Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, BOE 307, de 24/12/2001. Pp.49400-49425.
- LOMLOU (2007). Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, BOE nº 89, de 13 /04/2007, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Pp.16241-16260.
- LOIMH (2007). Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, BOE nº 71, de 23 de marzo de 2007.Pp. 16241-16260.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. BOE nº 71, de 23 de marzo de 2007.Pp. 16241-16260.
- Luria, R. (1985). *El cerebro en acción*. Martinez Roca. Barcelona.
- Mimbrero Mallado, C. y Navarro Perez, P. (2011). *Género y Exclusión Social: Guía para la incorporación del enfoque de género en programas y proyectos*. Federación Enlace e Instituto Andaluz de la Mujer. Junta de Andalucía.
- Moreno Sánchez, E. (Coord.) (2013a). *La urdimbre sexista. La violencia de género en la escuela primaria*. Ediciones Aljibe. Málaga.
- Moreno Sánchez, E. (2013b). Las organizaciones educativas para atender a la diversidad. En AA.VV. *Conocer y Comprender las organizaciones educativas. Una mirada a las cajas chinas*. Editorial Pirámide. Colección: Pedagogía. Madrid. pp.193-216.
- Moreno Sánchez, E. y Correa García, R. I. (2011). Formación para la igualdad entre hombre y mujeres en los nuevos grados: una experiencia en la Universidad de Huelva. En *Maquilón Sánchez, J.J., Hernández Pina, F. e Izquierdo Rus, T. (Coord.). Desarrollo*

- profesional y práctica educativa del profesorado*. Editum Ediciones de Universidad de Murcia.
- Moya Maya, A.; Carrasco, M.J. y García, P. (2008). *Mujer y discapacidad. Valorar las diferencias, prevenir la violencia*. Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería de Igualdad y Bienestar Social. Junta de Andalucía.
- ONU (2006). *Estudio sobre las formas de violencia contra las mujeres*. Informe del Secretario General A/61/122/Add.1
- OMS (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Organización Mundial de la Salud, Malta.
- ONU (2012). *2º Manifiesto de los derechos de las mujeres y niñas con discapacidad en la Unión Europea*. Una herramienta para activistas y responsables políticos. Emankude, Vitoria-Gazteiz.
- Ortiz Gómez, T. y Ignaciuk, A. (2012). Hormonal contraception, gender and society in Spain (1966-1979). En: ROCA-ROSELL, A. (ed.): *The Circulation of Science and Technology: Proceedings of the 4th International Conference of the ESHS*, Barcelona, 18-20 November 2010. Barcelona: SCHCT-IEC, pp. 892-897.
- Pelletier, D. & Bujold, R. (1984). *Pour un approche éducative en orientation*. Qaëtar Morin. Québec.
- Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes, entre dos lógicas*. Colihue. Buenos Aires.
- Saldaña, N. (2011). Los Estudios de Género en los Grados en Derecho: Propuestas para un diseño curricular de la enseñanza del Derecho Constitucional con una perspectiva de género en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Educación y Derecho*, nº 3, pp. 3-23.
- San Segundo, T. (2012). *La transversalidad de género en las políticas públicas de discapacidad*. CERMI, vol. 1.
- Sánchez Moreno, R. (2009). *Mujeres Dirigentes en la Universidad*. Prensa Universitaria de Zaragoza. Zaragoza.
- Santos, M. A. y De la Rosa, L. (2009). Evaluación y discapacidad. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista de Educación Inclusiva* Volumen 2, nº 1, pp.123-141.
- Universidad de Huelva (2008). *Plan estratégico institucional*. Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva. Huelva. Disponible en: [http://www.uhu.es/sacu/igualdad/doc/Nuevo\\_PLAN ESTRATEGICO\\_publicacion.pdf](http://www.uhu.es/sacu/igualdad/doc/Nuevo_PLAN ESTRATEGICO_publicacion.pdf)
- Villaró, G. y Galindo, L. (2012). Discapacidad intelectual y violencia de género: programa integral de intervención. *Acción psicológica*, vol. 9, nº 1, pp.101-114.
- Viñuela Suarez, L. (2009). Mujeres con discapacidad: un reto para la teoría feminista. *Feminismo*, 13, pp. 33-48.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós. Madrid.