



**Universidad de Oviedo**  
**Facultad de Formación del Profesorado y Educación**

Mujeres resilientes y hombres sensibles:  
Crear nuevas identidades y derribar  
estereotipos sexistas en las aulas con *Ana la  
de Tejas Verdes*.

**TRABAJO FIN DE GRADO**

**GRADO EN MAESTRA/O EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Elena Álvarez Ron**

**Tutor: Óscar Alonso Álvarez**

Junio 2021

# TABLA DE CONTENIDO

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	2
<b>1.1. JUSTIFICACIÓN</b> .....	2
<b>1.2. OBJETIVOS DEL TRABAJO</b> .....	4
<b>2. MARCO TEÓRICO</b> .....	6
<b>2.1. CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO: ¿QUIÉNES SOMOS?</b> .....	6
<b>2.2. LA ESCUELA COMO REPRODUCTORA DE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO</b> .....	8
<b>2.3. LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL: EL PAPEL DE LA CULTURA EN LA FORMACIÓN DE IDENTIDADES.</b> .....	11
<b>2.4. CONSTRUIR NUEVAS IDENTIDADES A TRAVÉS DE LIJ: ANA LA DE TEJAS VERDES...</b> 14	
<b>2.4.1. Ana y los roles de género: Un atrevido desafío.</b> .....	14
<b>2.4.2. Ana y la sororidad: Las relaciones entre las mujeres de Avonlea</b> .....	16
<b>2.4.3. Ana y los hombres: Masculinidad y amor romántico</b> .....	17
<b>2.4.4. Ana y la televisión: Adaptación a la pequeña pantalla</b> .....	19
<b>3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN</b> .....	21
<b>3.1. PRESENTACIÓN</b> .....	21
<b>3.2. COMPETENCIAS Y OBJETIVOS GENERALES</b> .....	21
<b>3.3. CONTENIDOS</b> .....	23
<b>3.4. METODOLOGÍA</b> .....	24
<b>3.5. TEMPORALIZACIÓN</b> .....	25
<b>3.6. ACTIVIDADES</b> .....	25
<b>3.6.1. Bloque 1: ¿Para qué sirven las niñas?</b> .....	25
<b>3.6.2. Bloque 2: Los hombres, ¿un tormento para nuestras vidas?</b> .....	29
<b>3.6.3. Bloque 3: Amigas del alma y compañeras.</b> .....	33
<b>3.7. EVALUACIÓN</b> .....	35
<b>4. CONCLUSIONES</b> .....	36
<b>5. BIBLIOGRAFÍA</b> .....	37
<b>6. ANEXOS</b> .....	41

# 1. INTRODUCCIÓN

“Debemos tratar de influir siempre en la gente para bien” (Montgomery, 2020: 180). Esto afirma Ana Shirley, la soñadora protagonista de las novelas *Ana la de Tejas Verdes*, de Lucy M. Montgomery (2020). Ana es una niña que ve el mundo a través de unos ojos cargados de amor y optimismo y para quien el respeto y la solidaridad son los pilares de su identidad.

Pero ¿somos como Ana? ¿Intentamos influir siempre de manera positiva en las personas? Día tras día se escuchan afirmaciones como “El fútbol no es de chicas”, “No te puedes vestir de rosa porque eres un chico, y los chicos no van de rosa”, o “Los niños son traviosos por naturaleza, las niñas son más tranquilas”. Estas afirmaciones sin fundamento no solo están lejos de influir positivamente en las personas, si no que coartan nuestra libertad e influyen en nuestra identidad, especialmente en nuestra identidad de género.

## 1.1. JUSTIFICACIÓN

Este trabajo está basado en la influencia que ejercen diferentes producciones culturales en la identidad de género y en nuestra visión del mundo. No se podrá ofrecer una respuesta definitiva al problema de la identidad de género, ya que es un entramado complejo lleno de matices dignos de estudio. A pesar de la complejidad inherente a esta cuestión, se acercará a la comunidad educativa una reflexión sobre la formación de la identidad de género y de la importante influencia de la escuela en la formación de esta.

La motivación para elegir este tema surgió de diversas fuentes. Uno de los motivos principales fue la observación directa y crítica de alumnado perteneciente a dos niveles educativos (4º y 5º de Educación Primaria) durante las prácticas realizadas en el Grado.

Las formas de relacionarse entre el alumnado demostraban unos patrones de socialización enraizados en ideales machistas y misóginos. La libre expresión de su identidad estaba bastante limitada ya que se regían por los estereotipos de género para decidir qué comportamientos o intereses adoptar. Se encontraba una mayoría de alumnos que exhibían un claro rechazo hacia todo aquello considerado socialmente femenino, y alumnas que, a pesar de demostrar una mayor flexibilidad en lo relativo a su identidad, se encontraban divididas entre retar o adaptarse a los roles de género. Ellas adoptaban más intereses o comportamientos tradicionalmente masculinos ya que al vivir en un mundo dominado por ellos, habían aprendido a adaptarse a él (Freixas Farré, 2012). Esta coartación de la libertad de ser desde edades tan tempranas despertó en mí la necesidad de analizar cómo construimos nuestra identidad y el poder que ejercen diferentes ámbitos en moldear nuestros gustos y forma de ser en relación al género que se nos asigna al nacer.

Vivir en un mundo donde se ven día tras día los estragos de una socialización machista hizo que me planteara la necesidad de analizar la construcción de las identidades de género desde la infancia y la importancia de, como docentes, considerar nuestro impacto en este fenómeno y empezar a luchar por ofrecer alternativas a nuestro alumnado.

En la prensa es habitual encontrarse con noticias que narran diferentes manifestaciones de violencia de género (agresiones, violaciones o, en los casos más

graves, asesinatos) provocadas por una socialización que lleva a los hombres a adoptar identidades dominantes, que demasiadas veces están caracterizadas por la agresividad y un sentimiento de superioridad frente a las mujeres, mientras que las mujeres adoptan, mayoritariamente, identidades pasivas, en las que suele primar la sumisión y la aceptación de la autoridad masculina.

Esos comportamientos violentos se suelen asociar a personas adultas. Resulta difícil imaginar a niños interiorizando las pautas más dañinas de sus identidades. Tristemente, cada día se vuelve una realidad más presente. Niños de once o doce años (todavía cursando la etapa que concierne a este Grado, Educación Primaria) que ven el ejercicio de la violencia hacia las mujeres y las niñas como un derecho y una forma de diversión. Niños para los que las violaciones carecen de gravedad (La Sexta, 2017 y 2019) y para quienes la pornografía es solo otra fuente de entretenimiento (La Sexta, 2020). Un niño violento y machista se convertirá en un adulto violento y machista. Por esta razón veo importante este trabajo. Estos comportamientos son el resultado de una educación sexista, y por lo tanto, la educación en igualdad será la solución.

El presente trabajo no solo se centra en la identidad de género, sino que establece una relación entre esta y uno de los fenómenos culturales más antiguos: la literatura. ¿Qué papel juega la literatura que consumimos en las personas que somos?

Al llevar a cabo una observación crítica en las aulas, no fue difícil apreciar la falta de hábito lector. Consumidos por las nuevas tecnologías, la lectura como forma de entretenimiento se ha convertido en una utopía entre el alumnado de Primaria, quienes además presentan un gran sesgo de género al escoger sus lecturas, diferenciando entre “libros de niños” o “libros de niñas” dependiendo del género del libro y los paratextos utilizados en la maquetación del libro (colores, tipografías o ilustraciones).

Es importante acercar al alumnado a la literatura aprovechando cualquier oportunidad que se nos presente. Tal y como señalan Joan Badia y Daniel Cassany (citados en Josep Ballester y Noelia Ibarra, 2009) la educación literaria debe ser interdisciplinar y transversal, atendiendo a diferentes dimensiones, entre la que se encuentra la dimensión ética. La literatura ayuda al ser humano a reflexionar sobre los valores de la sociedad, despertando el espíritu crítico de la ciudadanía, lo que significa que ayudará al alumnado a ser capaz de inferir significado y por lo tanto tener acceso al imaginario colectivo compartido por la sociedad en la que vivimos.

La escuela busca fomentar el amor por la lectura. Por ello, como docentes debemos analizar su impacto en la formación de identidades y en la transmisión de valores, y empezar a utilizarla para, tal y como aparece reflejado en ley educativa Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se lleve a cabo una educación para el respeto a la diversidad, la prevención de la violencia, la cooperación entre iguales y la ciudadanía activa y crítica.

Por estas razones este trabajo integra la literatura para abordar la problemática de la identidad de género. La literatura ayudará a acercar de manera sencilla y motivadora al alumnado a conceptos de género, normalmente complejos y abstractos.

Por último, este trabajo cobra relevancia si se atiende a la dificultad del alumnado para hacer uso del pensamiento crítico y reflexivo. La educación debería ayudar a formar una actitud crítica a través de la cual reflexionar sobre el mundo para darse cuenta de las opresiones existentes y de cómo afectan a nuestra vida e identidad, empezando así a trabajar en armonía para transformar la sociedad (Freire, en Palacios, 1988).

La propuesta de intervención de este trabajo planteará una visión crítica sobre cómo utilizar las producciones culturales para fomentar el hábito lector y la reflexión sobre la identidad de género y el machismo. Como docentes tenemos la responsabilidad de formar a un alumnado autónomo y crítico, ofreciéndole una educación que les enseñe a ser ciudadanos y ciudadanas libres y les capacite para ejercer una ciudadanía crítica y responsable. Esta educación evitará que el alumnado se deje llevar y base su identidad, valores y comportamientos en las opiniones e intereses de terceras personas.

El deseo de realizar un trabajo también surgió de la necesidad de dar respuesta a la ley educativa Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en la cual se hace especial énfasis en la educación para la igualdad entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de todo tipo, incluyendo la violencia de género.

La influencia de la educación en la prevención de la violencia machista no solo aparece reflejada en la ley educativa. La ley contra la violencia de género (LOMPIVG, 2004), también reconoce el poder de una buena educación en la construcción de una ciudadanía respetuosa y con tolerancia cero hacia la violencia de género. Esta ley aboga por una formación integral del profesorado en materia de igualdad que ayude a eliminar estereotipos discriminatorios en los materiales escolares y a llevar a cabo una práctica educativa que fomente una reflexión crítica sobre la igualdad de hombres y mujeres, igualdad que es considerada como un pilar básico para la democracia.

En resumen, veo importante la realización de este trabajo porque busca iniciar una conversación acerca de cómo llevar en las aulas diferentes problemáticas del mundo en el que vivimos de una manera sensible y crítica. Con él se pretenden alcanzar objetivos no solo teóricos, analizando el origen de la identidad de género y la influencia de la escuela y la literatura. También se pretenden alcanzar objetivos prácticos que tendrán un impacto real en el alumnado. A continuación, se expondrán dichos objetivos.

## **1.2. OBJETIVOS DEL TRABAJO**

A través de la investigación y redacción de este Trabajo de Fin de Grado se pretenden alcanzar una serie de objetivos tanto generales como específicos.

Los objetivos generales en los que se basa este trabajo son:

- Analizar la creación de la identidad de género como una construcción social influenciada por la escuela, la literatura y la televisión.
- Redactar una propuesta didáctica realista y motivadora que fomente entre el alumnado de primaria el gusto por la lectura y el pensamiento crítico en razones de género e identidad.

Los objetivos específicos en los que se basa este trabajo son:

- Demostrar que es posible acercar al estudiantado a problemáticas actuales a través de productos culturales como la literatura y la televisión.
- Diseñar una propuesta didáctica en la que el alumnado de primaria sea el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y reflexione sobre cuestiones de género.

Este Trabajo de Fin de Grado da comienzo analizando cómo la sociedad en la que vivimos está definida en términos de un género binario (hombre-mujer) construido, dentro de una estructura dual que asigna un género a todo (personas, juguetes, deportes o libros) siguiendo los roles asignados tradicionalmente a hombres y mujeres. Esta constante división y la presión colectiva por adaptarse a dichos estereotipos comienza a conformar nuestra identidad y nuestra forma de ver el mundo que nos rodea desde el momento que nacemos.

A continuación se analizará la influencia de la escuela y de la literatura en la formación de dichas identidades. La escuela es uno de los ámbitos con mayor influencia en las personas debido a la gran cantidad de tiempo que se pasa en ella y al hecho de que los materiales utilizados y las relaciones establecidas transmiten valores que subyacen al contenido curricular oficial. A través de una práctica docente que busque la igualdad se podrá alcanzar una escuela en la que todo el alumnado, sin importar su género, se sienta escuchado y respetado. El análisis de cómo la escuela debe hacerse responsable de la ideología que transmite y de los saberes que produce derivará en un comentario crítico sobre el papel de la literatura en la perpetuación de los roles de género (Stenhouse, 1985). La literatura está cargada de matices sexistas que resultan imperceptibles si se lee con falta de espíritu crítico. No obstante, existe literatura capaz de desafiar esas convicciones y que, leída a través de una óptica feminista, abrirá la puerta a debates sobre nuestra propia identidad, como es el caso de *Ana la de Tejas Verdes* (Montgomery, 2020).

El marco teórico servirá como preludeo a una intervención didáctica que busca hacer reflexionar al alumnado sobre las consecuencias nocivas de una ideología oculta que promueve y refuerza identidades de género basadas en ideas sexistas. La propuesta promoverá un cambio real y eficaz, formando futuros ciudadanos y ciudadanas críticas y reflexivas que disfruten de su identidad de manera libre, sana, y sin restricciones. Dicha propuesta girará en torno a la historia de Ana Shirley, la anteriormente mencionada protagonista de las novelas de Lucy M. Montgomery (2020), con el fin de utilizar el poder de la literatura para romper con los roles género y las actitudes sexistas.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO: ¿QUIÉNES SOMOS?

¿Quiénes somos cuando nacemos? ¿Somos las mismas personas que seremos a los cinco años? ¿A los veinte? ¿A los sesenta? ¿Tendremos la misma personalidad? ¿Los mismos gustos? ¿La misma manera de ver la vida? Si hubiéramos nacido en otro país, en otra época, ¿se mantendrían inalterables todos esos elementos?

La respuesta a todas esas preguntas sería “Sí”, si todo lo que nos hace ser quienes somos se considerara algo innato. Sin embargo, poca gente negaría que de haber nacido en otra familia o en otro país, sus creencias, valores o aficiones serían muy diferentes. Este fenómeno recibe el nombre de socialización. Nacemos como un cuadro en blanco y a medida que crecemos nos adaptamos en distintos grados a la sociedad en la que vivimos, interiorizando los modelos de comportamiento y de actuación aceptables en nuestro entorno (Santos Guerra, 1997). Las influencias externas (como pueden ser la familia, la escuela o la religión), las interrelaciones que construimos con ellas y el momento histórico determinarán cómo será finalmente una persona (Lerena, 1986).

Todo lo que somos ha sido construido a través del proceso de socialización, incluida la identidad de género, que será la primera socialización a la que nos enfrentemos nada más nacer. Conocer el sexo biológico de su bebé es para muchas parejas un punto de inflexión respecto a cómo se dirigen a su futura hija o hijo, y tanto familia como sociedad empezarán a establecer diferencias en el trato y las expectativas puestas en el feto tomando como única referencia su sexo.<sup>1</sup> Numerosos estudios ponen de manifiesto las diferencias de trato por parte de las personas adultas hacia los y las bebés dependiendo de su sexo, entre los que se encuentran los estudios de Maccoby (1980) y MacFarlane (1977), citados en Espinosa (2000). Al pedir a un grupo de hombres que describieran a sus bebés, utilizaban palabras como “activo” o “fuerte” para describir a los niños, y otras como “cariñosa” y “sociable” para las niñas (Espinosa, 2000). Esta categorización de las criaturas se lleva a cabo no solo con palabras, también con acciones como las diferencias que se establecen en el juego y los juguetes escogidos para niños y para niñas.

Esta socialización del género, además de coartar su libertad, es especialmente perjudicial para las niñas y los niños. Ellos crecerán pensando que se les educa para ser fuertes y dominantes porque son superiores, pero ellas empezarán a interiorizar poco a poco esas conductas como indicadores de su inferioridad innata y por lo tanto aceptando su otredad<sup>2</sup>, viéndose como meras acompañantes de los hombres.

Simone de Beauvoir analiza en su obra *El segundo sexo* (Beauvoir, 2005) el papel de las mujeres como las “Otras” y cómo este rol ha ido dando forma a las identidades existentes en la actualidad. A lo largo de la historia, la mujer ha estado relegada a un papel secundario, subordinada ante el “sexo superior” (los hombres) y reducida a su relación

---

<sup>1</sup> Siendo el sexo las diferencias biológicas (pene o vagina) y el género las actitudes, valores y comportamientos adoptados por las personas dependiendo de si se han socializado como hombres o como mujeres (Mayobre, 2007).

<sup>2</sup> Término usado para designar al individuo diferente, ajeno a la cultura o sociedad propia, siendo por lo tanto un término recíproco (cualquiera puede ser el “otro”). En términos de género deja de ser recíproco, la mujer siempre será definida como la “otra” ya que el varón nunca será visto como tal (Varela, 2005).

con él. La transmisión de ideas y conductas que creasen identidades de género tan polarizadas se remonta a siglos atrás. En nuestra sociedad siempre ha primado la concepción de la mujer como el sexo débil, probablemente reforzada por el dualismo platónico con el que vemos el mundo. Ese dualismo hace que se vea el mundo dividido en binomios (blanco-negro; alto-bajo) en los cuales uno de los elementos es el bueno o superior, y el otro el malo o inferior. Este razonamiento se aplicó al binomio hombre-mujer. Un binomio que debería existir en relación de igualdad fue jerarquizado y el varón se estableció como la figura dominante alegando en los primeros momentos, tal y como defendía Platón, que la mujer no gozaba de razón. Otros grandes filósofos continuaron transmitiendo ideas de subordinación de la mujer que resultaban en la creación, racionalización y justificación de identidades sumisas y pasivas. Entre ellos se puede encontrar a Rousseau quien defendía que los deberes de las mujeres se reducían a satisfacer las necesidades que pudieran tener los hombres y que por lo tanto se las debía educar para agradarles, cuidarles y hacerles la vida más agradable (Mayobre, 2007).

No resulta tarea fácil desentrañar las fuerzas históricas que han contribuido a la construcción de dichas identidades. Las ideologías dominantes han conseguido, haciendo uso del Darwinismo social, justificar la desigualdad existente. Todas las representaciones de las mujeres y expectativas hacia ellas han hecho pensar a la población que esa “inferioridad” es innata y que por mucho que se esfuercen, las mujeres no podrán hacer nada para cambiar su condición. Si aceptan que pertenecen a un grupo inferior por naturaleza no intentarán hacer nada para cambiarlo y asumirán que están condenadas a quedarse en el escalón más bajo de la pirámide social (Lerena, 1986). Sin embargo, el análisis histórico demuestra que la otredad de las mujeres viene determinada por la inferiorización social y que por lo tanto, como afirmaba Simone de Beauvoir, “No se nace mujer, se llega a serlo” (Beauvoir, 2005: 371). Nuestros cerebros no nacen con un género y por lo tanto no existe ninguna razón biológica, económica, física ni psíquica que justifique la inferiorización y subordinación de las mujeres.

Entonces, si el género y los comportamientos asociados a él no son un fenómeno biológico, ¿cómo se aprende a ser hombre o mujer? ¿Tienen tanto poder las acciones externas sobre quiénes somos? Aunque son numerosas las teorías que tratan de explicar el origen del género, entre las que se encuentran aquellas basadas en la biología, la más aceptada es la del aprendizaje social de Bandura y Walters (1963). Esta teoría defiende que las personas pueden aprender conductas sin necesidad de llevarlas a cabo, simplemente observando la conducta de otras personas a las que considere modelos (padres, madres o docentes). Cuando el sujeto observador empieza a imitar las conductas observadas, será recompensado o castigado, aprendiendo así qué comportamientos son los adecuados y por lo tanto los que deberá repetir. La teoría de Bandura ha sido extrapolada a la construcción del género defendiendo que las identidades se conforman igual que otros comportamientos, mediante la observación, en este caso de los modelos femeninos y masculinos que nos rodean (Freixas Farré, 2012). Al alcanzar la maduración cognitiva necesaria para comprender el lenguaje, normalmente en los tres primeros años de vida, comenzamos a ser conscientes de dichas expectativas y de las diferencias establecidas entre hombres y mujeres, empezando así a conformar nuestra identidad acorde a lo que vemos y escuchamos (Bandura, 1989). Este precoz inicio en la transmisión de estereotipos de género reforzará la creación de identidades binarias



(hombre o mujer) que responderán a las necesidades de una sociedad patriarcal y androcéntrica que beneficiará a los hombres y perjudicará a las mujeres, convirtiéndolas en seres pasivos y obedientes, pero sobre todo en seres que ignoran su propia opresión. Esa ignorancia será su mayor condena, tal y como afirma Kierkegaard (citado por Beauvoir, 2005), “¡Qué desgracia ser mujer! Y sin embargo la peor desgracia de ser mujer es en el fondo no comprender que es una desgracia” (Beauvoir, 2005: 365). Un grupo oprimido que no es consciente de su opresión y de cómo se construye esa opresión, jamás será capaz de iniciar un verdadero camino hacia la liberación.

Estas concepciones androcéntricas del papel del hombre y el de la mujer se tradujeron en un proceso educativo diferencial que ha llegado hasta la actualidad, cambiando de forma para adaptarse a las distintas sociedades y cambios sociales.

La identificación como hombre o mujer es resultado de un aprendizaje social y cultural, pero ¿dónde se aprende a interiorizar y naturalizar la masculinidad o feminidad? Aunque todos los ámbitos de la sociedad contribuyen, ciertos espacios ejercen mayor influencia sobre el desarrollo de las personas. Un espacio cuya influencia suele pasar desapercibida es la escuela, que mediante diversas actitudes y estrategias consigue tener un gran impacto en la socialización de las más pequeñas y pequeños. El siguiente apartado abordará la presión que pone la escuela sobre las personas para que se adapte a las normas que en ese momento la sociedad considere oportunas y la manera en que esta institución ayuda a moldear nuestra identidad.

## **2.2. LA ESCUELA COMO REPRODUCTORA DE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO**

Existen ámbitos que innegablemente participan en la construcción de la persona y en el desarrollo de su identidad de género, como puede ser la familia. La escuela también es partícipe de este proceso, pero su papel como agente socializador pasa desapercibido porque gran parte de la población la percibe como una institución cuya única función es transmitir conocimientos. En el imaginario colectivo prevalece la idea de que la escuela es un espacio neutral y ajeno a la sociedad que la rodea, que deja fuera de sus puertas las ideologías imperantes para ofrecer una educación no sesgada (Larena, 1986).

Las escuelas son una creación humana producto de una determinada sociedad en un momento histórico determinado, por lo que su organización y características responderán a las circunstancias, ideologías y necesidades de ese periodo (Torres, 1991). Si se analiza de manera crítica el currículum, las prácticas y la metodología de la escuela, no resultará difícil identificar elementos que demuestren la construcción histórica y social de esta institución y que por lo tanto la desenmascaren como un mecanismo de reproducción que influye en la configuración de la personalidad, identidad, ideales y sentimientos de los y las más pequeñas, sobre todo considerando que es uno de los espacios donde más tiempo pasan (Santos Guerra, 1997).

Antiguamente no se ocultaba el poder adoctrinador de la escuela, donde religión, ideología y política estaban presentes en los libros de texto. Con el paso del tiempo la escuela se ha ido dulcificando y ganando la anteriormente mencionada apariencia de neutralidad. Las enseñanzas machistas que perpetúan identidades dominantes en los hombres y pasivas en las mujeres ya no tienen cabida de forma explícita en las aulas. Para seguir transmitiendo el modelo de sociedad que beneficia a la ideología dominante, esta

ha tenido que idear nuevas maneras de seguir moldeando la conducta de manera imperceptible, encontrando en el currículum oculto el arma perfecta. El currículum oculto hace referencia a todo lo que se aprende en la escuela pero que no se transmite de forma intencional, es decir, todos los comportamientos, valores y expectativas que el alumnado adquirirá y reproducirá inconscientemente (Santos Guerra, 1997).

Al igual que el alumnado no es consciente de estar aprendiendo más que conocimientos teóricos, en muchas ocasiones el profesorado tampoco es consciente de estar inculcando valores sexistas y androcéntricos mediante el establecimiento de diferencias entre alumnos y alumnas, o de estar interaccionando con el alumnado a través de modelos de interacción discriminatorios. Al igual que la escuela no es neutral, tampoco lo serán las y los docentes. El profesorado ha sido socializado en una sociedad sexista y misógina y por lo tanto consciente o inconscientemente, su bagaje social y cultural subyacerá a su práctica profesional (a menos que se haya llevado a cabo un proceso de deconstrucción y reflexión sobre su propia práctica docente).

En los procesos de construcción de género y refuerzo de estereotipos, el currículum oculto se basa principalmente en la transmisión de normas de conducta y comportamientos diferenciados para niños y niñas. El alumnado captará estos mensajes y se adaptará a ellos por influencia de las actitudes, gestos, y expectativas del profesorado hacia ellos, que variarán dependiendo de si se dirigen a un alumno o a una alumna (Altable, 1993). La transmisión de estereotipos ocurre en todas las esferas de la sociedad, pero en la escuela es especialmente nocivo. Al tratarse de un espacio mixto, el alumnado observará de primera mano las diferentes expectativas que tienen los niños frente a las niñas y como actitudes que son recompensadas o perdonadas en ellos, se castigan o reprimen en ellas, comenzando así a construir su identidad de género de manera inconsciente. De las niñas se espera que sean tranquilas, obedientes y educadas; mientras que de ellos se espera inquietud, rebeldía y desobediencia. A través de las expectativas del profesorado, se empiezan a asignar roles específicos y claramente diferenciados a los niños y las niñas basados en estereotipos sexistas que limitan el desarrollo pleno de las personas, forzándolas a adaptarse a moldes impuestos por la sociedad (Varela, 2005).

Una de las armas más poderosas que existen es el lenguaje. Al tratarse de elemento tan arraigado y normalizado de la cultura, apenas se cuestiona y pasa completamente desapercibido, por lo que la ideología dominante lo utiliza para perpetuar una sociedad que responda a sus intereses. El lenguaje no es inocente, tal y como defiende la escritora Chimamanda Ngozi Adichie (2017), refleja los valores, las creencias y los prejuicios de la sociedad en la que se creó, es decir, una sociedad sexista y misógina. Las palabras no son solo letras, son nuestras ideas y nuestros sentimientos y a través de ellas construimos nuestra sociedad y nuestra visión del mundo. El lenguaje usado en las escuelas para describir las conductas del alumnado, sumado a las expectativas, ayudará a moldear la conducta y personalidad del alumnado. Mientras que a una alumna curiosa la calificarán como “pesada”, palabra con una clara connotación negativa y que llevará a la niña a intentar transformar su conducta; a un alumno curioso le calificarán como “inteligente”, indicando una virtud que deberá cultivar. Si ellas son temperamentales, son “histéricas”, pero ellos serán “apasionados”; y ellas no son insistentes, son “tercas”, pero ellos son “tenaces”. Las mujeres no pueden ser inteligentes, son “calculadoras”; o exigentes, porque se las califica como “mandonas”. A ellos se les cría para ser desafiantes y seguros de sí mismos, pero a ellas para caer bien, porque, ¿qué niña va a querer ser una “pesada”,

“histórica” o “mandona”? Esos adjetivos harán mella en su personalidad, incitándolas a cambiar sus códigos de comportamiento para deshacerse de esos rasgos “poco femeninos” e interiorizar el rol pasivo y complaciente que la sociedad espera de ellas.

Las conductas verbales del profesorado no son las únicas actitudes pertenecientes al curriculum oculto que ayudan a perpetuar identidades de género obsoletas y patriarcales. Freixas Farré (2012), citando a Rosenthal y Rubin (1982), también señala las conductas no verbales, como la aceptación o indiferencia de determinadas acciones y las expectativas del docente, como mecanismos que reproducen las identidades existentes. Rosenthal y Jacobson (1968) demostraron que las actitudes y expectativas del profesorado podían determinar el rendimiento y comportamiento del alumnado. Si de una o un estudiante se espera que sea mediocre, aceptará su sino y será mediocre. Este efecto se puede encontrar también en la socialización de género. Si una o un docente moldea su relación con sus alumnas esperando que sean obedientes, las alumnas percibirán lo que se espera de ellas y adaptarán su comportamiento para dar respuesta a esas expectativas.

Los libros utilizados en las escuelas, en su aparente neutralidad, también cobran importancia en la transmisión de ideales sexistas. Subyacente al contenido explícito y teórico de materia, se encuentran imágenes y narrativas que representan un tipo de sociedad y transmiten una serie de valores sobre cómo debe ser el comportamiento masculino y femenino. La infrarrepresentación de la mujer o su reducción a papeles relacionados con tareas o preocupaciones históricamente femeninas (tareas del hogar, cocina o belleza) conseguirá introducirse en la mentalidad del alumnado para que acepten y se mimeticen con la cultura hegemónica (Arenas, 1995 en Santos Guerra, 1997).

Como se socialicen las niñas y niños del presente tendrá un impacto en la sociedad del futuro, ya que su educación temprana sentará precedente para su personalidad y autoimagen futura, al igual que afectará las decisiones que tomen. Niñas que desde la escuela se sientan menos válidas que sus compañeros varones, crecerán para ser mujeres inseguras que vean su fracaso como su responsabilidad y su éxito como una cuestión de suerte. Estas consecuencias hacen que desentrañar las prácticas de la ideología dominante y tratar de subvertir las reglas del orden social establecido sea fundamental.

El constante bombardeo de mensajes sexistas normaliza la injusticia y la desigualdad a la que se enfrentan las mujeres diariamente. Para vencer las fuerzas de la ideología dominante que buscan usar la educación como arma para perpetuar sistemas sociales basados en la desigualdad y la opresión, el cuerpo docente deberá enseñar al alumnado a desarrollar un pensamiento crítico que les permita analizar los mensajes machistas lanzados desde diferentes esferas de la sociedad. Para alcanzar esa meta, el profesorado deberá llevar a cabo un proceso de reflexión en el que convierta al proceso de enseñanza aprendizaje en objeto de estudio e investigación, analizando los contenidos que enseñan, cómo los enseñan y los valores e ideologías que transmiten, porque son responsables de las consecuencias de los saberes que transmiten, sean conscientes de ellas o no (Stenhouse, 1985).

Como se ha mencionado con anterioridad, la literatura también ayuda a transmitir ideales sexistas, por lo que en el siguiente apartado se estudiará cómo los libros utilizados en las escuelas, así como otras producciones culturales, ayudan a construir el género mediante la transmisión de estereotipos tanto sociales como psicológicos.

### **2.3. LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL: EL PAPEL DE LA CULTURA EN LA FORMACIÓN DE IDENTIDADES.**

En los apartados anteriores he reflexionado sobre el rol de la escuela, la sociedad y la unidad familiar como agentes socializadores en la construcción del género, pero existe otro agente que juega un papel crucial: la literatura.

Teresa Colomer (2010), catedrática y especialista en literatura infantil, describe la literatura infantil como la mejor forma de saber cómo la sociedad desea verse a sí misma, ya que es un reflejo de la sociedad en la que se escribe y por lo tanto las niñas y los niños aprenderán sobre el mundo gracias a ella. Los mensajes que lanza la literatura ayudan a perpetuar determinados modelos de conducta e identidades porque, al igual que la escuela, los libros no son ni inocentes ni neutrales (Colomer, 2002).

La literatura siempre ha servido para más propósitos que los puramente lúdicos, atendiendo al ámbito moral, intelectual, emocional, lingüístico y cultural (Guijarro Ojeda, 2006). Gracias a la literatura se accede al lenguaje y se incorpora a las nuevas generaciones al imaginario colectivo y a la socialización de los valores y conductas consideradas como idóneas por la cultura dominante (Colomer, 2005). Ya en los Siglos XVII y XIX, Perrault o los Hermanos Grimm escribían cuentos dirigidos a los y las más pequeñas con la finalidad de transmitir e inculcar una serie de valores y comportamientos. Entre esas enseñanzas se encontraban la obediencia a las familias en el caso de Caperucita Roja; o de no dejar que nos gobierne la codicia, como representan los Grimm con las hermanastras de Cenicienta. Esos cuentos transmitían una serie de estereotipos que daban forma a las identidades de las personas. A los hombres siempre se les representaba como valientes príncipes, pero ellas eran princesas asustadas. Actualmente ese aspecto socializador de la literatura sigue presente y, aunque ya no se encuentren muestras tan obvias de machismo, los estereotipos sexistas y mensajes que ayudan a perpetuar las anticuadas identidades hombre/mujer, permanecen escondidos bajo diferentes estrategias.

Un estudio realizado por Teresa Colomer (1994) destapó las grandes diferencias existentes en la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ en lo sucesivo) entre los personajes masculinos y los femeninos. Entre una amplia selección de libros destinados a edades desde los cinco hasta los quince años, se descubrió que mientras que ellas no llegaban a ocupar el protagonismo ni en el cincuenta por ciento de los casos en ninguna franja de edad (existiendo más protagonistas femeninas en las novelas dirigidas a edades entre doce y quince años, con un 40,5%), los personajes masculinos eran los protagonistas siempre en más de la mitad de los libros (con las cifras más altas siendo en las franjas de 10-12 años y de 8-12 años, con un 71,2% y 63,3% respectivamente). En las narraciones protagonizadas por niñas o mujeres casi nunca son protagonistas exclusivas, sino que comparten el foco con un acompañante masculino. Esta subrepresentación femenina a favor de la masculina transmite un mensaje alto y claro: el mundo es de ellos. Las mujeres no solo quedan relegadas a un papel secundario, recibiendo así el mensaje de que son ciudadanas de segunda y que, a pesar de poder ser parte activa de la sociedad, siempre estarán subordinadas al hombre. La infrarrepresentación de las mujeres va unida a la calidad de dicha representación, que destaca en su mayoría por ser dañina y estereotipada.

Las identidades masculinas y femeninas en la literatura están basadas en estereotipos de género. La Real Academia Española (2020) define estereotipo como “Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable”. Las mujeres siempre están definidas por los estereotipos clásicos: frágiles, pacientes, dóciles, y manejables, pero sobre todo, bellas. Rara vez se encuentra un personaje femenino que no esté definido por su belleza y cuya trama no gire en torno a ella. Los hombres no tienen que lidiar con esta carga, ya que sus estereotipos les convierten siempre en héroes, valientes guerreros dispuestos a todo y definidos por su liderazgo y asertividad.

Avanzando hasta nuestros días, la literatura del S.XXI todavía está lejos de ofrecer a las niñas referentes femeninos libres de estereotipos. Muchos personajes femeninos siguen siendo definidos en relación a los hombres que los rodean, sujetas a la mirada masculina de la que parece imposible escapar. Protagonistas como Hermione Granger (de la saga *Harry Potter* (Rowling, 1997, 1998, 1999, 2000, 2003, 2005 y 2007)) o Annabeth Chase (de la saga *Percy Jackson and the Olympians* (Riordan, 2005-2009)) suponen un soplo de aire fresco en comparación con protagonistas únicamente preocupadas por su belleza y futuro marido, pero su rol en la historia sigue haciéndole un flaco favor al progreso. Ambas sufren del llamado *Trinity's Syndrome* o Síndrome de Trinity, acuñado por Tasha Robinson (2014) en honor al personaje de Carrie-Anne Moss en la película *The Matrix* (Wachowski y Wachowski, 1999). Estas protagonistas son mujeres inteligentes y habilidosas con un gran potencial y formación, pero que terminan siendo relegadas a un papel secundario en beneficio del desarrollo del personaje masculino. Aunque son Hermione, Annabeth y Trinity las que son presentadas como los personajes más capaces y preparados; son Harry, Percy y Neo, presentados inicialmente como unos novatos sin formación, los que terminan convirtiéndose en héroes. Desde el principio existe un personaje femenino capaz de enfrentarse a la amenaza que se cierne sobre el mundo, pero es necesario que llegue un personaje masculino para realizar esa tarea.

Aunque cada vez se reduce menos a las mujeres a los arquetipos originales, el papel de “compañera del héroe” parece que ha llegado para quedarse y engañar al lector o lectora bajo una falsa premisa de progreso, pero en la que ellas siguen jugando un papel secundario que consiste en gran medida en ser sexualizadas y definidas por su belleza. Se hace una apología del vacío, como describen Teresa Colomer e Isabel Olid (2009), en la que las mujeres son personajes planos y carentes de profundidad. Esta vacuidad no es inocente, las mujeres guapas y sensibles atraen a los hombres, les hacen sentir necesitados y válidos. Sin embargo, las mujeres inteligentes, valientes e independientes suponen una amenaza para el rol masculino, que ve amenazado su papel de salvador.

Cuando se intentan subvertir los modelos pasivos en los que se suele encasillar a las mujeres, muchos escritores cometen el error de definir a sus protagonistas en negativo. A primera vista se presentan como mujeres fuertes que viven aventuras antiguamente reservadas únicamente para los hombres, pero si se analizan críticamente se descubrirá que han sido adaptadas al modelo masculino. No se crean modelos positivos de mujer, se hace ver que lo positivo, lo que se debe imitar, es todo lo históricamente relacionado con la conducta masculina, con protagonistas rudas, que desprecian todo lo relacionado con la feminidad y se enorgullecen de “no ser como las otras chicas” (Colomer, 1994).

Lo relacionado culturalmente con las mujeres se continúa ridiculizando y se sigue sugiriendo que una mujer digna de ser respetada o admirada deberá adaptarse lo máximo posible a los roles masculinos. Se establece una relación directa entre la valía de las mujeres y su feminidad, utilizando una vez más los roles de género creados por el patriarcado en contra de las mujeres (Colomer, 1994). Esos nuevos modelos de mujer siguen sujetos a la mirada masculina, quienes las encuentran atractivas no solo por la hipersexualización a la que se someten sus cuerpos, también porque en algún momento de la historia la “verdadera naturaleza femenina” de estas mujeres saldrá a la luz y necesitarán ser salvadas por el protagonista. La valía de una mujer no la determina su forma de vestir, sus aficiones o su personalidad, pero si las más pequeñas crecen leyendo esos modelos de mujer, se avergonzarán de ellas mismas. Esto es inversamente proporcional a lo que sucede con los hombres. Mientras que a nosotras se nos anima a adoptar esas pautas tradicionalmente masculinas, ellos rehúyen todo lo considerado femenino: emociones, tareas o comportamientos. Las mujeres son más flexibles en lo relativo al género, poniéndose pantalones o jugando al fútbol, porque al vivir en un mundo de hombres nos hemos visto obligadas a adaptarnos a él. En cambio, los hombres son más estrictos con sus pautas de comportamiento, teniendo más prejuicios para ponerse una falda o bailar *ballet*, porque perciben todo lo femenino como algo de menor valor y va en contra del modelo de masculinidad con el que se crían (Freixas Farré, 2012).

Es importante que desde las escuelas se empiecen a replantear los modelos, identidades y relaciones que se fomentan a través de la literatura. Niñas que solo se vean como amas de casa o intereses amorosos, crecerán para ser mujeres inseguras y pasivas que verán limitadas sus oportunidades simplemente por ser mujeres. García-Leiva (2005) incluye en su investigación una frase recogida por D’Hont y Vandewiele (1986) de una pequeña de siete años que refleja las limitaciones que se autoimponen las niñas basadas únicamente en los mensajes que obtienen desde la esfera cultural. La niña, cargada de inocencia y debido a la escasez de referentes femeninos en los libros, pensaba que ella solo podía aspirar a ser enfermera, pero jamás médica. Si solo nos vemos como madres, esposas, enfermeras o cuidadoras, ¿cómo podremos llegar a soñar con ser más que eso?

Las mujeres nunca salen ganando, y no ganarán hasta que se popularice la creación de modelos femeninos sanos que no fuercen a las mujeres a elegir entre adaptarse al rol masculino (decisión por la que serán criticadas) o asumir los constringentes roles que se les confieren (decisión por la que también serán criticadas). Afortunadamente, existe Literatura Infantil y Juvenil que ofrece a las niñas nuevos modelos de feminidad más activa, y a los niños de masculinidad menos tóxica. Libros como *Pippi Calzaslargas* (Lindgren, 2020) – Pippi Longstocking en original –, *Celia en el colegio* (Fortún, 2017) o *Ana la de Tejas Verdes* (Montgomery, 2020) son alternativas a los libros más utilizados en las aulas. Manteniendo un carácter entretenido y motivador, permiten trabajar a través de sus protagonistas nuevos modelos de feminidad y masculinidad que rompen con los roles de género y les proporcionan a las niñas (aunque también a los niños, ayudándoles a romper con su falta de flexibilidad en el hábito lector y quienes verán en estos libros ejemplos de masculinidades alternativas) nuevos referentes.

## **2.4. CONSTRUIR NUEVAS IDENTIDADES A TRAVÉS DE LIJ: ANA LA DE TEJAS VERDES.**

A pesar del tono derrotista con el que se ha descrito la representación de las mujeres en la literatura, haciendo ver que incluso las producciones más actuales no son capaces de liberarse de estereotipos sexistas, no todo está perdido. Las mujeres no están destinadas a verse únicamente representadas como personajes secundarios, pasivos y planos y cuyas tramas giren únicamente alrededor del protagonista masculino.

Existen libros que permitirán iniciar una reflexión sobre el género y los estereotipos asociados a este, empezando así a conformar identidades que diverjan de las tradicionales. Una de esas obras es una de las novelas canadienses más populares del siglo veinte, *Ana la de Tejas Verdes* (Montgomery, 2020), escrita por Lucy M. Montgomery en 1908 y que cuenta la historia de Ana Shirley, una huérfana de once años que por error es adoptada por los hermanos Matthew y Marrilla Cuthbert y va a parar a la granja de Tejas Verdes en Avonlea, donde crecerá y se enfrentará a la sociedad victoriana, la amistad, la familia, los prejuicios, la libertad y el amor.

*Ana la de Tejas Verdes* (Montgomery, 2020) destaca sobre todo por su protagonista, una feminista accidental ya que a pesar de nunca definirse a sí misma como feminista, sus acciones y forma de ver el mundo la señalan como tal. Aun así, para trabajar este libro desde una perspectiva feminista y utilizarlo para fomentar la reflexión en torno a la creación de nuevas identidades, es fundamental hacer uso del pensamiento crítico y darse cuenta de que, a pesar de su carácter progresista, siguen apareciendo aspectos que sí se adaptan a las normas de una sociedad patriarcal y que por lo tanto es necesario desentrañar (McQuillan y Pfeiffer, 2001). El llevar a las aulas libros o cuentos que incluyan, consciente o inconscientemente, mensajes machistas y perpetúen las identidades estereotípicas de hombres y mujeres puede convertirse en un gran ejercicio de reflexión. En su crítica feminista al cuento tradicional, la escritora especializada en literatura juvenil Ruth K. MacDonald (1982) destacaba que no se trata de vetar por completo esos libros, sino de adoptar una visión crítica hacia los mensajes que transmiten. Ese espíritu crítico ayudará a reflexionar sobre el papel de la mujer y el sexismo tanto en la literatura como en la sociedad. Identificando las ideas más nocivas se podrá planear una intervención en las aulas que destape y evite las consecuencias más nocivas de esta ideología oculta, promoviendo un cambio real y eficaz.

*Ana la de Tejas Verdes* (Montgomery, 2020) enfrentará al lector a una serie de personajes, dinámicas y relaciones que desafían los convencionalismos, retando los roles de género tradicionales y ofreciendo nuevos modelos de feminidad y masculinidad a la vez que ofrece la oportunidad de analizar las relaciones humanas.

### **2.4.1. Ana y los roles de género: Un atrevido desafío.**

A lo largo de este trabajo se ha visto cómo las representaciones de hombres y mujeres suelen estar estereotipadas, por lo que ayudan a reproducir unos roles de género obsoletos y discriminatorios. Ellas, dóciles e inocentes; ellos, héroes fríos y distantes. Lucy M. Montgomery destaca por introducir personajes cuyas acciones o actitudes desafían dichos

roles y dejan la puerta abierta al debate y la reflexión, contrariando valientemente algunas normas sociales relacionadas con el género y con la representación de la mujer.

La premisa que da origen a la historia de Ana y su vida en Tejas Verdes ofrece una oportunidad para comenzar la reflexión sobre los roles de género. Matthew y Marilla Cuthbert ya no son capaces de cuidar Tejas Verdes solos debido a su edad, por lo que deciden adoptar a un huérfano que les ayude con la granja. Debido a un error en el orfanato, Ana es enviada en lugar de un niño y Marilla se horroriza cuando ve llegar a una niña en lugar del niño fuerte que pidieron. Lo que los hermanos Cuthbert desean es alguien fuerte, capaz, sano y responsable, pero en vez de describir esas características, solicitan un niño. La ideología patriarcal de la sociedad en la que viven les ha hecho ver esas características como innatas en los hombres, mientras que perciben a las mujeres como seres inútiles para el trabajo manual, solo aptas para ofrecer conversación o compañía, llegando Marilla a afirmar “Queremos un muchacho para que ayude a Matthew en la granja. Una niña no nos sería útil” (Montgomery, 2020: 36). El desprecio de la Señorita Cuthbert evidencia cómo ella misma es una víctima del sistema en el que se ha criado, ya que juzga a la pequeña antes de conocerla basándose únicamente en su sexo biológico y dejándose influenciar por los estereotipos y por las normas sociales.

Ana se da cuenta del sesgo de género al que está siendo sometida, “¡No me quieren porque no soy un chico!” (Montgomery, 2020: 34), les grita a los Cuthbert. Sin embargo, Ana demostrará a lo largo del libro que las mujeres sí sirven, aunque no siempre se adaptan a lo que la sociedad espera de ellas ya que falla estrepitosamente en tareas consideradas tradicionalmente femeninas, como cocinar una tarta o albergar una fiesta del té. En cambio, sobresale en aspectos mayoritariamente asociados a los chicos, entre los que se encuentran su carácter brillante en los estudios. Ana deja ver que la identidad de las mujeres es construida socialmente y reta al lector a replantearse la imagen colectiva de feminidad y a ver que la mujer está definida en el contexto de su sociedad. Al haber sido criada en ambientes marginales y sin una educación formal basada en su género (como sus compañeras de Avonlea, quienes reciben clases para ser “buenas esposas”), Ana no ha interiorizado los roles de género tanto como sus compañeras, quienes viven una realidad mucho más restringida.

Ana es imaginativa, valiente, independiente, capaz y vivaz, características no asociadas comúnmente a las mujeres. Su carácter rebelde e inconformista sumado a su identidad poco común despiertan incomodidad entre los habitantes de Avonlea, muchas veces llegando a recalcar que con esa personalidad jamás encontrará un buen marido. La propia Ana es consciente de que se sale de la norma. “Pero ¿estoy hablando demasiado? La gente siempre me dice que así es. ¿Le gustaría que no hablara?” (Montgomery, 2020: 25), pregunta la niña a Matthew Cuthbert después de uno de sus monólogos. Las representaciones estereotipadas de las mujeres en la literatura o en los medios de comunicación suelen ser de mujeres calladas, transmitiendo la idea de que tenemos poco que decir o aportar. Ana desafía este estereotipo demostrando que las mujeres no están mejor calladas y que están llenas de ideas, historias, conocimiento y experiencias para compartir que pueden ayudar a hacer del mundo un lugar mejor.

Finalmente, es relevante comentar el enfoque de Montgomery respecto a la idea de belleza y la descripción física de Ana. La belleza y la imagen física es una de las herramientas



más poderosas del patriarcado para controlar a las mujeres y suelen utilizar la cultura para transmitir la idea de belleza más acorde a sus intereses. Las mujeres buscan en las pantallas de televisión y las páginas de los libros modelos a imitar, pero los modelos culturales con los que se encuentran son inalcanzables y poco realistas ya que están creados para satisfacer la mirada masculina. Se inculca a las mujeres que lo más importante para ellas debe ser su belleza, de manera que se obsesionen con ella y el patriarcado pueda seguir controlándolas (Wolf, 2020). Los hombres encuentran más deseable a una mujer bella, ingenua e inocente, pero en *Ana la de Tejas Verdes* (Montgomery, 2020) se encontrarán todo lo contrario. La autora describe físicamente a Ana, pero su narración deja claro que es una niña común, no crea expectativas inalcanzables para las lectoras. El aspecto de Ana nunca se convierte en un elemento recurrente en la trama, sino que son sus logros (como sacar las mejores notas de acceso a la universidad de entre doscientos estudiantes) lo que más valor cobra y más define al personaje. Se hace ver a las niñas que su belleza y su aspecto físico no es lo único que las define con afirmaciones como la de Diana Barry al decirle a Ana: “Eres la niña más inteligente de la escuela. Eso es mejor que ser bonita” (Montgomery, 2020: 121). Esta frase además de demostrar que la belleza de las protagonistas no es en ningún momento la trama de la novela, aunque si sirva para hacer reflexionar al lector sobre la presión estética a la que están sometidas las mujeres, deja entrever la especial conexión entre Ana y su mejor amiga, quienes protagonizan una amistad que se podría considerar el ejemplo perfecto de sororidad.

#### **2.4.2. Ana y la sororidad: Las relaciones entre las mujeres de Avonlea**

“Juro solemnemente ser fiel a mi amiga del alma, Diana Barry, mientras haya luna y sol” (Montgomery, 2020: 100). Con esta frase da comienzo una de las amistades más sanas, sinceras y dignas de imitar de la literatura, una amistad que en ningún momento sucumbe a tramas como los celos o la tiranía entre sus dos protagonistas.

Es una tendencia fácilmente observable que los libros infantiles representan a las niñas como celosas y envidiosas que perciben a las demás mujeres como su competencia ya que socialmente se las educa para que compitan por la atención y el afecto de los hombres (Adichie, 2014). No es común encontrar personajes femeninos que destaquen por su sororidad hacia las demás mujeres de la historia, pero entre Diana y Ana se establece desde el primer momento una relación basada en el respeto, construyendo así una amistad que ayuda a ambas a crecer y progresar gracias a apoyarse y animarse constantemente.

Estamos definidas por una cultura que nos anima a competir, envidiar y enfadarnos con aquellas mujeres con las que no tenemos un vínculo estrecho. Este enfrentamiento y competición constante terminan calando en el imaginario colectivo, logrando que el público termine por creerse que la amistad entre mujeres es una utopía inalcanzable y que la peor enemiga de una mujer es otra mujer. Esto llevará a que las mujeres crezcan con una misoginia interiorizada difícil de erradicar (Siebel Newsom, 2011).

En *Ana la de Tejas Verdes* (Montgomery, 2020), la autora no se conforma con enseñar a las lectoras y lectores cómo debe ser una relación entre mejores amigas, sino que extiende la sororidad existente entre Diana y Ana a las demás niñas de Avonlea, quienes, aunque no sean amigas de Ana, sí son sus compañeras. Es humano tener más afinidad con unas personas que

con otras y por lo tanto la autora crea personajes cuya personalidad y forma de ver la vida no concuerdan con las de Ana, lo cual dificulta una relación de amistad. Aun así, Ana es capaz de identificar a estas mujeres como sus compañeras y como mujeres que también se ven obligadas a enfrentarse a un mundo que no está hecho para ellas. Esta sororidad es un concepto que se explora más en la adaptación televisiva *Anne With an E* (Walley,-Beckett, 2017) de la que se hablará en mayor profundidad en el apartado “2.4.4. Adaptación a la pequeña pantalla”.

Ana no solo establece relaciones sólidas y significativas con las mujeres de su comunidad, también con algunos de los hombres. Aunque en estas relaciones ya no se puede hablar de sororidad, es relevante detenerse en dichos personajes masculinos y sus interacciones con la pequeña Ana. El siguiente apartado seguirá analizando los personajes de la novela y sus relaciones con la protagonista, pero centrándose en los hombres.

### **2.4.3. Ana y los hombres: Masculinidad y amor romántico**

No existe duda alguna de que las mujeres y las niñas son las víctimas principales del machismo, pero los hombres y los niños también son víctimas a la vez que verdugos. La masculinidad tóxica se construye y los comportamientos sexistas y misóginos, al igual que sucedía con las identidades femeninas, se aprenden a través de la socialización (Varela, 2005). Al no tratarse de un comportamiento innato, sino aprendido, es posible trabajar sobre él para cambiarlo y así construir identidades masculinas más sanas.

En la literatura es difícil encontrar personajes masculinos que se salgan de los roles patriarcales, de ser la figura dominante, pero no es imposible. *Ana la de Tejas Verdes* (Montgomery, 2020) introduce a Matthew Cuthbert y Gilbert Blythe quienes, a pesar de nunca ocupar el centro de atención, se convierten en pilares fundamentales de la vida de Ana. Estos personajes llaman la atención por no tener personalidades en sintonía con los roles de género tradicionales y por no adaptarse a lo que la sociedad espera de ellos.

De un hombre mayor a finales del Siglo XIX se espera hostilidad y frialdad, pero nada más conocer a Matthew se percibe su ternura y su sensibilidad. Los estereotipos de género harían pensar al lector que de los dos hermanos, Marilla sería la sensible y cariñosa y Matthew el frío y distante, pero él es el primero en encariñarse con Ana. Defiende desde el primer momento su estancia en Tejas Verdes a pesar de que no le ayudará con la granja, mientras que a su hermana le cuesta más formar un vínculo con la pequeña.

Gilbert sigue un patrón parecido al de Matthew. No se siente amenazado por la inteligencia de Ana, sino que la percibe como su igual y no le asusta mostrarse vulnerable ante ella. La relación de estos dos personajes es la mayor prueba de cómo Gilbert contraría las pautas de conducta esperadas de su género. Desde el momento que aparece en escena no cabe duda de que será el interés amoroso de Ana, ya que cumple todos los arquetipos necesarios para ello: guapo, inteligente, popular y algo creído. No obstante, la autora, una vez más, destaca por desdeñar las normas tradicionales y no basar la relación de Ana y Gilbert en el mito del amor romántico, sino que prioriza una bonita relación de amistad.

A pesar de los grandes avances sociales gracias a los cuales se ha logrado romper con la idea de que las mujeres deben estar reducidas al ámbito del hogar, todo lo

relacionado con el amor y el romanticismo sigue jugando un papel muy importante en la socialización de las niñas. Desde pequeñas interiorizan que sus relaciones sentimentales serán los hechos que definirán sus vidas, por lo que deben esforzarse por cuidarlas y mantenerlas. Se les presentan estas relaciones como la fuente de su felicidad, por lo que terminarán por crear una dependencia hacia su pareja, viéndola como un imprescindible de su vida. La cultura y la educación que recibimos hace que las mujeres entiendan por amar entrega y sumisión, y que los hombres entiendan control y poder. Esta idea del amor romántico es especialmente peligrosa, porque hace ver las relaciones sentimentales como una utopía que nos salvará de nuestros problemas, mientras se romantizan comportamientos tóxicos y machistas, haciendo pasar el control por preocupación o los celos por una admirable entrega a la persona amada (Pérez y Fiol, 2013).

La literatura es un ámbito que juega un papel crucial en la imagen que se crea desde la infancia de las relaciones amorosas. El contraste entre las mujeres pasivas, en busca de su amor verdadero y dispuestas a sacrificar todo por amor; y los hombres dominantes con complejo de héroe creará expectativas no solo irreales, también dañinas. Por esta razón es importante analizar relaciones como la de Ana y Gilbert, una relación que ayuda a ambos personajes a crecer y en la que se describe a ambos como seres complejos que no necesitan un romance para estar completos.

La primera interacción entre estos dos personajes refuerza el carácter fuerte e independiente de Ana y deja entrever que Gilbert no es el personaje masculino al que el público está acostumbrado. Cuando Gilbert llega a la escuela, todas las chicas caen rendidas a sus pies. Diana le explica a Ana que el chico es un tormento para sus vidas, aunque Ana sospecha que tanto a su amiga como a las demás les gustaba en cierta manera ser atormentadas por él. Ana, al contrario que sus compañeras, no comprende por qué debería sentirse atraída por un hombre que no la trata bien, por lo que no se deja embriagar por los encantos de Gilbert. Ana percibe la idea del amor romántico más como una fantasía propia de su imaginación que como una aspiración real, ya que, debido a su personalidad y forma de ver el mundo, no se ve a sí misma como una buena esposa, porque jamás sería capaz de someterse completamente a la voluntad del hombre. En cambio, entiende las relaciones entre hombres y mujeres como relaciones que deberían estar basadas en el respeto y el entendimiento mutuo (“Los chicos eran para ella, cuando se detenía a considerarlos, posibles buenos compañeros [...] la amistad masculina podía también ser provechosa para completar las propias concepciones de compañerismo” (Montgomery, 2020: 294)).

Su relación con Gilbert comienza de la peor manera posible. Él, con su orgullo herido porque Ana le ignora, se burla del color de pelo de la chica. Ella, dolida por el insulto hacia el rasgo que más inseguridad le genera, le rompe su pizarra en la cabeza. Esta interacción inicial podría dar paso a una relación abusiva y tóxica en la que él se continuara burlando de ella hasta que la protagonista finalmente se diera cuenta de que le ama. Sorprendentemente, la autora le da un giro a la dinámica tradicional: Gilbert reconoce su error y se disculpa sinceramente con Ana. En este momento se empieza a percibir cómo Gilbert puede ayudar a construir un modelo diferente de masculinidad. No es muy común entre los hombres pedir disculpas a una mujer porque no suelen sentir

dicha obligación al haber sido criados para pensar que siempre tienen razón, mientras que ellas suelen ser calificadas como unas exageradas o unas histéricas.

Desde el momento en el que se conocen Ana y Gilbert se identifican como rivales porque ambos quieren ser los mejores de la clase. Por esta razón se construye entre ellos una relación basada en el respeto y la igualdad, tanto intelectual como moral. Gilbert se alegra sinceramente por los logros y las victorias de Ana a pesar de que ella deja continuamente claro que no tiene ningún interés en él. Al final de la novela, con una mentalidad mucho más madura Ana perdona a Gilbert y su rivalidad da paso a una amistad que se estrechará y fortalecerá durante el resto de los libros de la saga.

Gracias a Matthew y Gilbert los niños se darán cuenta de que nada les impide ser sensibles y cariñosos y de que no deben avergonzarse si una chica les supera en algo. A su vez, las niñas verán que no deben temer dañar el ego de un hombre y por lo tanto disimular su inteligencia o sus habilidades ya que un buen hombre las verá como su igual.

Como se mencionó al inicio de este trabajo, tristemente la lectura no es la forma preferida de ocio de la juventud, quienes prefieren la inmediatez de una película o una serie de televisión. Hacer que el alumnado se enamore de una historia como la de Ana únicamente a través de la novela se convertiría en un reto de grandes magnitudes, pero por suerte se puede llevar la historia de Lucy M. Montgomery a las aulas a través de dos soportes diferentes, complementando la novela con la adaptación televisiva. Dicha adaptación aborda los temas analizados anteriormente (estereotipos de género, sororidad y nuevos modelos de masculinidad), enriqueciéndolos a través de diferentes recursos del lenguaje televisivo, haciéndolos más atractivos para los y las espectadoras. El siguiente apartado del trabajo revisará brevemente las ventajas de dicha adaptación antes de adentrarse en cómo utilizar tanto la novela como la serie para llevar a cabo una propuesta de intervención en el aula motivadora e innovadora.

#### **2.4.4. Ana y la televisión: Adaptación a la pequeña pantalla**

La temprana iniciación en la cultura televisiva hace que esta se convierta en un poderoso elemento socializador. La representación que se ofrezca tanto de hombres como de mujeres tendrá un gran impacto en la identidad de género de los niños y las niñas, un impacto que se verá magnificado porque a edades tempranas resulta muy complicado distinguir entre ficción y realidad, por lo que se tomará aquello que se ve en la pantalla como una representación fehaciente de la realidad (Baker y Ball, 1969, en Thompson y Zerbino, 1997).

La literatura y el cine actúan en una gran mayoría de ocasiones como un complemento la una del otro, existiendo tanto adaptaciones literarias como libros creados a partir de obras cinematográficas. Esta relación ofrece la oportunidad al profesorado de cualquier etapa educativa de llevar al aula todo tipo de obras en diversos formatos para captar el interés del alumnado. En el caso de *Ana la de Tejas Verdes* (Montgomery, 2020), el espíritu aventurero y rebelde de la aclamada heroína de Lucy M. Montgomery y sus características trenzas pelirrojas llegaron al corazón de miles de lectores alrededor del mundo, por lo que no tardó en ser adaptada tanto a la pequeña como a la gran pantalla.

A pesar de existir numerosas versiones de este clásico la más adecuada para llevar a las aulas y trabajar de manera conjunta con el libro es la versión de 2017 bajo el nombre *Anne With an E* (Walley-Beckett, 2017-2019). Esta versión recoge el subtexto feminista de la novela original y lo aborda de una manera modernizada y más directa y explícita. Temas como el sexismo, la libertad de expresión, los roles de género, la identidad y la discriminación adoptan un papel protagonista y se convierten en el conflicto central de muchos episodios.

Ana es un personaje peculiar que se atreve a contrariar algunas de las normas de su sociedad, como la creencia de que las mujeres solo sirven como esposas. En la novela, Ana nunca llega a revelarse contra dichas normas, simplemente las cuestiona y admite que no se adapta a ellas. En cambio, la Ana Shirley televisiva está mucho más molesta ante estas injusticias y más comprometida con lograr un cambio en la sociedad, haciendo un esfuerzo activo por cambiar las situaciones de injusticia que percibe en su día a día.

*Anne With an E* (Walley-Beckett, 2017-2019) ofrece una representación sana y realista de las niñas en la que se huye de su hipersexualización y cosificación. Las mujeres siguen estando infrarrepresentadas en el cine y la televisión, por lo que las más pequeñas no tienen tantos referentes como sus compañeros. Existen diversos estudios que analizan la escasa representación femenina en la televisión, pero cabe destacar uno más reciente realizado por Martha M. Lauzen (2019), en el que señalaba que solo el 36% de personajes protagonistas en las 100 películas más taquilleras del 2018 eran mujeres y de todos los personajes con diálogo, solo el 35% eran mujeres. La representación no solo era escasa, también dañina y estereotipada. Era poco probable ver a una mujer en el trabajo o verla como una líder, y mientras que ellos tenían metas relacionadas con su trabajo, las metas de las mujeres estaban relacionadas con sus vidas amorosas. La televisión tiene el poder de impactar de forma positiva en la educación de los niños y las niñas, pero si únicamente se ofrecen representaciones estereotipadas y sexistas, solo se logrará la perpetuación de las identidades binarias y tradicionales mencionadas al principio de este trabajo.

Un estudio realizado por Thompson y Zerbinos (1997) demuestra que los más y las más pequeñas perciben esa representación diferencial y estereotipada. Después de ver una selección de dibujos animados se pidió a los y las entrevistadas que comentaran las acciones y los diálogos de los personajes masculinos y femeninos. Ellos eran graciosos y algo bordes, hacían cosas divertidas, vivían aventuras y se metían en problemas. Ellas no eran tan divertidas; eran guapas y educadas, cosían, cocinaban y decían demasiadas veces “lo siento” o “ayuda”. Sin una educación crítica que acompañe al visionado de dichos productos audiovisuales, esta identificación de la diferencia entre los roles impuestos a las mujeres y a los hombres terminará por convertirse en una asimilación de dichos roles.

La televisión siempre ha estado dominada por los hombres, por lo que *Anne With an E* (Walley-Beckett, 2017-2019), con un elenco de protagonistas mayoritariamente femenino, es un soplo de aire fresco. La aclamada serie ayudará a las más pequeñas a encontrar en Ana, Diana y las demás chicas de Avonlea modelos a seguir que las animarán a luchar por sus sueños y a valorarse y quererse por quienes son. Les enseñarán que son más que una cara y un cuerpo y que nunca deben dejar que ningún hombre dicte su valía, ya que solo ellas son dueñas de su propia vida.

### **3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

#### **3.1. PRESENTACIÓN**

Con la siguiente propuesta didáctica mi intención es acercar al alumnado de Educación Primaria a la Literatura Infantil y Juvenil de una manera amena y motivadora a la vez que se invita al alumnado a reflexionar sobre la igualdad de género y sobre su propia identidad. La conexión establecida entre literatura y género facilitará la implicación del estudiantado y facilitará el entendimiento de las actividades. La propuesta girará en torno al clásico de Lucy M. Montgomery, *Ana la de Tejas Verdes*, aunque se utilizará la nueva edición ilustrada publicada por Edelvives (Montgomery, 2020).

La propuesta ha sido dividida en bloques que abordarán los temas tratados en el marco teórico. El primer bloque bajo el título “¿Para qué sirven las niñas?” está a su vez subdividido en dos sesiones, “La heroína de mi propia historia” y “Tú dictas lo que vales”. El segundo bloque, “Los hombres, ¿un tormento para nuestras vidas?”, también contará con dos sesiones bajo el nombre de “Una falda no es una invitación” y “Iguales y compañeros”. Finalmente, el tercer y último bloque bajo el nombre de “Amigas del alma y compañeras” cerrará la propuesta didáctica con la sesión “Mientras duren el sol y la luna”. El apartado dedicado a cada sesión irá acompañado de los objetivos específicos de cada una, los recursos necesarios para llevarla a cabo y una descripción de las adaptaciones realizadas para el alumnado con necesidades específicas de aprendizaje.

La intervención está diseñada para estudiantes en el último ciclo de Educación Primaria, a partir de diez u once años. A esta edad cuando el alumnado deja atrás una forma de pensamiento más inmediata y visual para comenzar a pensar de forma abstracta. Este cambio cualitativo en su desarrollo cognitivo e intelectual les permitirá trabajar sobre hipótesis y enunciados más complejos que requieran del pensamiento lógico y crítico, lo que facilitará el entendimiento de los conceptos a tratar y la realización de las actividades. Modificando las actividades que requieren de un mayor nivel de abstracción y reflexión se podría adaptar esta propuesta para ser realizada en cursos inferiores.

Esta propuesta de intervención presenta un carácter transversal y multidisciplinar, por lo que se puede llevar a cabo en diferentes asignaturas dependiendo de las necesidades del profesorado y de las características del alumnado. Lengua Castellana y Literatura, Valores e Inglés son las tres asignaturas en las que más partido se le podría sacar a la intervención debido a sus características.

#### **3.2. COMPETENCIAS Y OBJETIVOS GENERALES**

Esta propuesta didáctica ayudará a desarrollar algunas de las competencias básicas presentadas en el Currículo de Educación Primaria, basado en el Decreto 82/2014, de 28 de agosto. De las siete competencias básicas presentes en el Currículo, se trabajarán tres de manera directa.

Una de las competencias que se trabajarán de manera más constante será la competencia de comunicación lingüística. La intervención didáctica presentada a continuación toma como base de su desarrollo el fomento del pensamiento crítico a través

del diálogo, el debate y la reflexión. El alumnado aprenderá a hacer uso tanto de la comunicación oral como de la escrita para interactuar con otros interlocutores de manera eficiente y alcanzar los objetivos propuestos. El carácter reflexivo de las actividades hará que el alumnado identifique el diálogo como un instrumento eficaz para construir una convivencia respetuosa, igualitaria y segura.

La segunda competencia implícita a la naturaleza de esta propuesta didáctica es la competencia social y cívica. Las diferentes actividades ayudarán al alumnado a comprender la importancia de luchar por una sociedad libre de discriminación en la que hombres y mujeres disfruten de los mismos derechos y puedan vivir en igualdad y libertad. Reflexionarán sobre conceptos como la justicia, la igualdad, la solidaridad y los derechos humanos. A su vez, aprenderán a dialogar de manera respetuosa y constructiva, superando prejuicios y escuchando, siendo capaces de respetar las diferentes opiniones y puede que replanteándose sus propias posturas.

Por último, se trabajará la competencia aprender a aprender. El alumnado vivirá una experiencia de autodescubrimiento e introspección que le ayudará a conocerse mejor y a aprender a regular su propio proceso de aprendizaje. En la propuesta didáctica los y las estudiantes se convertirán en los protagonistas de su proceso de aprendizaje, por lo que su motivación aumentará y desarrollarán la curiosidad innata de aprender, presente desde el nacimiento pero que se pierde progresivamente a medida que se crece. Este enfoque ayudará al alumnado a conocerse mejor y a ganar una mayor autoconfianza, lo cual tendrá un impacto positivo en su aprendizaje y los resultados obtenidos.

A través de la puesta en práctica de la propuesta metodológica y tomando como referencia el Currículo de Educación Primaria, basado en el Decreto 82/2014, de 28 de agosto, se pretenden alcanzar los siguientes objetivos generales:

- *Desarrollar una actitud positiva hacia la lectura.* Este primer objetivo está basado en dos criterios de evaluación del “Bloque 2. Comunicación escrita: leer” de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Dichos criterios de evaluación son los siguientes: *Practicar la lectura de textos literarios adecuados con voluntariedad, autonomía e iniciativa* y *Utilizar de forma habitual los libros como medio de diversión y disfrute dentro y fuera del aula.*
- *Mejorar la comunicación oral, expresándose con mayor fluidez y claridad.* Este segundo objetivo está basado en dos estándares de aprendizaje evaluables del “Bloque 1. Comunicación oral: hablar y escuchar” de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Dichos estándares son los siguientes: *Transmite las ideas con claridad, coherencias y corrección* y *Utiliza de forma efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender escuchando activamente, recogiendo datos pertinentes a los objetivos de la comunicación.*
- *Mejorar las relaciones interpersonales entre los miembros del grupo a través del uso de diferentes habilidades sociales.* Este tercer objetivo está basado en estándares de aprendizaje evaluables del “Bloque 2. La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales” de la asignatura Valores Sociales y Cívicos. Dichos estándares de aprendizaje evaluables son los siguientes: *Interacciona con*

*empatía; Utiliza diferentes habilidades sociales y Sabe contribuir a la cohesión de los grupos sociales a los que pertenece.*

- *Reflexionar críticamente sobre la desigualdad de género.* Este cuarto objetivo está basado en estándares de aprendizaje evaluables del “Bloque 3. La convivencia y los valores sociales” de la asignatura Valores Sociales y Cívicos. Dichos estándares de aprendizaje evaluables son los siguientes: *Identifica y analiza críticamente desigualdades sociales; Descubre y enjuicia críticamente casos cercanos de desigualdad y discriminación y Enjuicia críticamente actitudes de falta de respeto a la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres*
- *Reflexionar críticamente sobre la identidad propia y la ajena.* Este último objetivo está basado en estándares de aprendizaje evaluables del “Bloque 1. La identidad y la dignidad de la persona” de la asignatura Valores Sociales y Cívicos. Dichos estándares de aprendizaje evaluables son los siguientes: *Conoce y asume los rasgos característicos de su personalidad poniéndolos de manifiesto asertivamente y Expresa la percepción de su propia identidad integrando la representación que hace de sí mismo y la imagen que expresan los demás.*

A su vez, se han establecido una serie de objetivos específicos para cada una de las cinco sesiones de la propuesta. Dichos objetivos aparecerán reflejados en las secciones dedicadas a cada sesión de la propuesta.

### **3.3. CONTENIDOS**

La siguiente propuesta didáctica trabajará a lo largo de sus cinco sesiones con la idea de identidad de género a través de diferentes enfoques y actividades. En cada bloque subyacerá la reflexión sobre la identidad propia, pero mostrando cada uno individualidad y trabajando a través de diferentes ópticas.

La propuesta metodológica dará comienzo con el bloque “¿Para qué sirven las niñas?”, en el que se abordará la idea de la identidad femenina. A través de pasajes de la novela o escenas de la serie de televisión se fomentará la reflexión sobre los roles de género y la igualdad entre hombres y mujeres. Durante la primera sesión, “La heroína de mi propia historia”, los roles de género cobrarán mayor importancia, analizando los prejuicios y estereotipos a los que se deben enfrentar las mujeres y trabajando en la autoimagen y el autoconcepto del alumnado. La segunda sesión titulada “Tú dictas lo que vales” no dejará de lado el contenido trabajado en la clase anterior, pero pasará a trabajar en mayor profundidad la desigualdad social a la que se enfrentan las mujeres y por lo tanto la necesidad de trabajar con el alumnado la igualdad de derechos y la no discriminación por razones de género.

El segundo bloque, “Los hombres, ¿un tormento para nuestras vidas?”, seguirá trabajando la idea de identidad de género, aunque se pasará a trabajar sobre las identidades masculinas. El bloque dará comienzo con la sesión “Una falda no es una invitación” en la que se trabajarán el sexismo y la violencia hacia las mujeres, ayudando al alumnado a reflexionar sobre la importancia de alejarse de comportamientos discriminatorios hacia las mujeres para luchar así contra la violencia machista. En la segunda sesión, “Iguales y



compañeros” se seguirá trabajando con la identidad masculina, esta vez desde una óptica más esperanzadora e intercalándola con la idea del amor romántico, trabajando no solo el respeto no solo hacia los demás, también el respeto hacia la misma persona y la importancia del diálogo y las normas básicas de convivencia (como el respeto, la bondad y la confianza) para establecer relaciones interpersonales significativas y sanas.

El último bloque, “Amigas del alma y compañeras”, se centrará en la idea de amistad y sororidad. En esta sesión bajo el nombre “Mientras duren el sol y la luna”, el alumnado trabajará algunos de los valores cívicos básicos para construir una sociedad plural y funcional como son la solidaridad, la justicia el respeto y la responsabilidad.

### **3.4. METODOLOGÍA**

Esta propuesta didáctica aboga por el fomento del pensamiento crítico y reflexivo. Por esta razón se ha escogido una metodología que fomenta el diálogo y la reflexión. “Programa de Filosofía para Niños/as” (Lipman, 2014), resalta la importancia de involucrar al alumnado en un proceso educativo que le coloque en el centro de su aprendizaje y le empuje a usar una amplia selección de habilidades críticas y reflexivas.

Esta metodología proporciona pautas sobre cómo introducir personajes de ficción en las aulas. Recurrir a la magia de la ficción y la imaginación facilitará el entendimiento del alumnado de cuestiones que podrían resultarles complejas. En la infancia es posible comprender en líneas generales la importancia de ideas como la igualdad, la libertad, el respeto o la solidaridad. Aun así, siguen siendo conceptos demasiado abstractos para asegurar una comprensión real y absoluta. Por esta razón, y siguiendo la metodología propuesta, se dejarán de lado las explicaciones teóricas y se concederá importancia a actividades interactivas y colaborativas, como debates, ejercicios de resolución de problemas, dinámicas grupales y dilemas morales, que ayudarán al alumnado a autorregular su aprendizaje, a escuchar a los demás y a empezar a pensar de manera independiente.

Al tratarse de actividades colaborativas que buscan fomentar el aprendizaje dialógico y el debate lógico y argumentativo se fomentará el diálogo grupal. Se incluirán actividades tanto individuales como grupales, obteniendo estas últimas una mayor relevancia ya que ayudarán a transformar el hablar como impulso en una tarea cognitiva y educativa. Las actividades individuales siempre estarán conectadas con las grupales, ya que estarán orientadas a ayudar al alumnado a ordenar sus ideas de cara a los debates. El trabajo en grupo actuará como elemento facilitador del aprendizaje y la colaboración con los compañeros y compañeras ayudará al alumnado a desarrollarse tanto en el plano cognitivo e intelectual como en el emocional y social.

Se realizarán actividades que lleven al alumnado a establecer relaciones entre la ficción y la realidad, trasladando sus aprendizajes al mundo real. Se partirá siempre de la historia de ficción, a través de vídeos o fragmentos de libros, para presentar las diferentes situaciones y comenzar los debates. Todas las actividades que se plantearán serán de respuesta abierta. El no buscar una idea fija o correcta ayudará al alumnado a aprender a

jugar con las ideas, a expresar sus pensamientos, a especular y explorar otros puntos de vista, estableciendo analogías y desarrollando el pensamiento lógico y el creativo.

El alumnado se identificará con los personajes ficticios al ver que comparten características, lo que le llevará a reflexionar sobre aquellos problemas a los que se enfrentan los personajes y que no se habían planteado hasta ese momento. Este proceso de identificación animará la participación del alumnado, quien a través del personaje comenzará a razonar de manera eficaz siguiendo su propio estilo de pensamiento.

A través de esta metodología la o el docente adoptará un papel activo y reflexivo. Dejará al alumnado la libertad necesaria para facilitar su aprendizaje y su autorregulación, pero siendo siempre una figura accesible. Se establecerá una relación dialógica y bidireccional basada en la escucha mutua y que permitirá al alumnado sentirse escuchado y valorado, aumentando así su confianza para defender sus posturas.

### **3.5. TEMPORALIZACIÓN**

Esta intervención didáctica ha sido diseñada para ser llevada a cabo en cinco sesiones de una hora. Véase el cronograma de actividades en Anexo 1 en la página 41 del apartado “6. Anexos” para ver el desglose de cada sesión.

### **3.6. ACTIVIDADES**

#### **3.6.1. Bloque 1: ¿Para qué sirven las niñas?**

Este primer bloque estará relacionado con el papel de la mujer en la sociedad y los roles de género. Al tratarse de un tema extenso, se dividirá el bloque en dos sesiones de una hora. La primera sesión, bajo el título “La heroína de mi propia historia” introducirá la propuesta, presentado el libro y al personaje de Ana. La segunda sesión, titulada “Tú dictas lo que vales.”, abordará el papel de la mujer en la sociedad victoriana en la que vive Ana, estableciendo una correlación con la situación actual de la mujer.

#### **SESIÓN 1: LA HEROÍNA DE MI PROPIA HISTORIA.**

##### **Objetivos específicos**

A través de las actividades diseñadas para esta primera sesión se pretende que el alumnado alcance los siguientes objetivos específicos:

- Reflexionar críticamente sobre la identidad propia y características definitorias de uno/a mismo/a.
- Reflexionar críticamente sobre las características asociadas socialmente a los hombres y a las mujeres y su veracidad.
- Argumentar de manera lógica sobre la importancia de las mujeres en la sociedad.

## Actividades

Esta primera sesión servirá de introducción para presentar la propuesta didáctica y el libro *Ana de las Tejas Verdes* (Montgomery, 2020) al alumnado. A través de diferentes actividades se empezará a presentar la temática del género y la identidad, fomentando la reflexión y el diálogo. Las dos primeras actividades de la sesión se llevarán a cabo antes de presentar el libro para obtener las ideas previas y conocer el punto de partida de las y los estudiantes sobre el tema.

La actividad introductoria, titulada *¿Quién soy?* consistirá en una simple reflexión sobre la identidad propia. Todos los miembros de la clase deberán escribir en un papel de manera anónima tres adjetivos que les definan. Este papel se lo entregarán a la maestra, quien se encargará de guardarlos hasta la última sesión de la propuesta didáctica.

Una vez terminada la introducción, darán comienzo las actividades pertenecientes al desarrollo de la sesión, empezando con la actividad *¿Cómo son?*, un ejercicio reflexivo sobre los roles de género y las características asociadas a las identidades femeninas y a las masculinas. Cada estudiante recibirá tres tarjetas, una de las cuales llevará escrito un adjetivo, mientras que las otras dos estarán en blanco. Para las tarjetas en blanco se les pedirá que en una escriban un adjetivo que defina a los personajes masculinos y en la otra un adjetivo que defina a los personajes femeninos de sus libros o series de televisión favoritas. Una vez tengan sus tarjetas completadas, se colocarán dos cubos al frente de la clase, uno con la etiqueta “Personajes femeninos” y el otro con “Personajes masculinos”. De manera ordenada se levantarán y meterán en cada cubo la tarjeta que corresponda. Además, deberán decidir en qué cubo meter la tarjeta que se les entregó al principio de la actividad con un adjetivo. La actividad se completará con un debate final acerca del tipo de adjetivos que aparezcan en cada cubo, comentando las posibles diferencias y las razones de estas.

Después de las actividades introductorias se comenzará con la presentación del libro. A través de una herramienta digital se hará un breve recorrido por los datos más importantes de la novela de Lucy M. Montgomery, presentando el escenario y los personajes junto con los que trabajarán durante cinco sesiones. A continuación, se leerán fragmentos de los dos primeros capítulos de *Ana de las Tejas Verdes* (Montgomery, 2020), en los que se presenta el conflicto principal con el que comienza la historia de Ana: la confusión en el orfanato y si se debería quedar en Tejas Verdes. Después de la lectura el alumnado deberá reflexionar sobre la valía de las preocupaciones de Marilla Cuthbert.

Después de presentar a través de la novela el conflicto que desencadena toda la trama del libro y con el que dan comienzo las aventuras de Ana, se le volverá a presentar al alumnado el mismo conflicto de manera audiovisual a través de la serie *Anne With an E* (Walley-Beckett, 2017-2019). Se proyectará el vídeo *Girls Can Do Anything* (Netflix, 2017)<sup>3</sup>, un fragmento de la serie en el que Ana se enfrenta a Marilla y defiende tanto su estancia en Tejas Verdes como la valía de las mujeres. Tras ver este vídeo se volverá a abrir el debate, que girará en torno a la pregunta “¿Para qué sirve una niña?”.

---

<sup>3</sup> Fuente: <https://youtu.be/HIpNhyaty5Y> Consultado el 2 de junio de 2021.

La penúltima actividad, *¿Qué pasaría si...?*, está inspirada por la pregunta que Ana le hace a Marilla sobre qué pasaría si de repente desaparecieran los hombres. Las alumnas de la clase escribirán una pequeña redacción sobre cómo cambiaría nuestro mundo si desaparecieran los hombres. Los alumnos de la clase basarán su redacción en la hipótesis de que desaparecieran las mujeres de la faz de la Tierra (Ver Anexo 2 en páginas 44 y 45 del apartado “6. Anexos”).

La sesión se cerrará con la actividad *Continuará*. En esta actividad el alumnado llevará a cabo una votación sobre si creen que Ana se quedará en Tejas Verdes o si por el contrario será enviada de vuelta al orfanato por los hermanos Cuthbert. Sea cual sea la respuesta ganadora, deberán reflexionar sobre cómo creen que será la vida de Ana y los problemas a los que se tendrá que enfrentar en cada caso.

### **Atención a la diversidad**

De las actividades diseñadas se ha realizado una adaptación para el alumnado con necesidades específicas de aprendizaje. Las actividades orales y los debates permanecerán iguales para todo el alumnado, pero la actividad *¿Qué pasaría si...?* ha sufrido una ligera modificación (Ver Anexo 3 en página 46 del apartado “6. Anexos”). Para facilitar al estudiantado con dificultades de aprendizaje llevar a cabo un pensamiento personal, crítico, y reflexivo no se les pedirá realizar una redacción completa. La adaptación diseñada les ayudará a reflexionar sobre la misma cuestión que sus compañeros y compañeras, pero a través de una ficha que guiará su reflexión de manera sencilla a través de preguntas de tipo test y de respuesta corta.

### **Recursos**

Para esta sesión serán necesarios los diferentes recursos:

- Tarjetas en blanco y tarjetas con adjetivos para la actividad *¿Cómo son?*
- Presentación del libro *Ana la de Tejas Verdes* (Montgomery, 2020) a través de una herramienta digital.
- Vídeo *Girls Can Do Anything* (Netflix, 2017)<sup>4</sup>.
- Fichas actividad *¿Qué pasaría si...?* (Ver Anexo 2 en páginas 44 y 45).
- Ficha adaptada para actividad *¿Qué pasaría si...?* (Ver Anexo 3 en página 46).

## SESIÓN 2: TÚ DICTAS LO QUE VALES.

### **Objetivos específicos**

A través de las actividades diseñadas para esta segunda sesión se pretende que el alumnado alcance los siguientes objetivos específicos:

- Reflexionar críticamente sobre el papel de las mujeres en la sociedad.
- Valorar a las personas más allá de su aspecto físico.
- Comparar la situación de las mujeres en el Siglo XIX con su situación en el Siglo XX.

---

<sup>4</sup> Fuente: <https://youtu.be/HIpNhyaty5Y> Consultado el 2 de junio de 2021.

## Actividad

Esta segunda sesión comenzará dando respuesta a la pregunta que se le había planteado al alumnado al final de la sesión anterior. Se resolverá la incógnita sobre si se le permite a Ana quedarse en Tejas Verdes leyendo un fragmento del capítulo seis de la novela, en el que Marilla por fin toma una decisión sobre el futuro de la niña. La lectura irá seguida de una breve reflexión conjunta en la que el alumnado deberá compartir sus opiniones sobre cómo creerán que será la vida de Ana a partir de ahora.

Después de este breve ejercicio introductorio se pasará a la primera actividad de la sesión, *Realidades Opuestas 1*. Esta actividad busca despertar la reflexión hacia la situación de las mujeres en la sociedad victoriana y en la sociedad contemporánea. A través de un juego de “Kahoot!”<sup>5</sup> (Ver Anexo 4 en página 47 del apartado “6. Anexos”) se le presentarán al alumnado preguntas de respuesta simple (Sí o No) sobre lo que podían hacer o no las mujeres, sus derechos, y sus deberes. El cuestionario se hará de manera individual y anónima para que todo el estudiantado pueda expresarse libremente sin miedo a ser juzgado. Tras revelar la respuesta correcta a cada pregunta se dedicará un tiempo a comentar cada situación y el alumnado podrá compartir sus impresiones. Una vez terminado el “Kahoot!” se hará una última pregunta para debatir antes de pasar a la siguiente actividad: “¿Cuánto ha mejorado la situación de las mujeres desde la época de Ana hasta la actualidad?” Para guiar el debate se utilizarán las mismas preguntas que aparecían en el cuestionario de “Kahoot!”

Una vez que el alumnado comprenda el mundo al que se tendrá que enfrentar nuestra protagonista, se continuará con la actividad *Tú dictas lo que vales*. Esta actividad consiste en un recorrido virtual por diversas escenas de la serie y fragmentos del libro en los que se refleja la situación de la mujer a finales del siglo diecinueve, cuando solo eran consideradas válidas como esposas, madres y amas de casa. Todos los vídeos y narraciones se presentarán sin interrupciones ya que durante su visionado el alumnado deberá completar una ficha que les ayudará a reflexionar sobre lo que están viendo (Ver Anexo 5 en página 48 del apartado “6. Anexos”). Al terminar el visionado se llevará a cabo una puesta en común sobre las reflexiones que el alumnado ha reflejado en sus fichas.

Se trabajará brevemente la idea de belleza a través de dos pasajes de la novela y una escena de la serie que plasman la importancia que se le concede a la belleza y el aspecto físico de las mujeres. Antes de comenzar este debate se les pedirá que escriban en un papel si preferirían ser guapos/as o listos/as. La maestra recogerá los papeles separados en dos grupos (niños y niñas), los leerá y comentará los resultados, lo que desembocará en otra actividad dialógica sobre los mismos. Para finalizar el debate se leerá al alumnado una frase de Diana Barry, quien le dice a Ana “Eres la niña más inteligente de la escuela. Eso es mejor que ser bonita” (Montgomery, 2020: 121) y se preguntará al alumnado si están de acuerdo con dicha afirmación y si les hace cambiar su respuesta a la pregunta con la que dio inicio este debate.

---

<sup>5</sup> Acceso: <https://create.kahoot.it/share/realidades-opuestas-1/cb12cc75-c0e9-45ea-a1ed-c318e845fa0e>  
Consultado el 2 de junio de 2021.

Esta sesión se cerrará con una dinámica de cohesión grupal para mejorar las relaciones en el aula y el autoconcepto del alumnado. El alumnado se colocará aleatoriamente en círculo y se les entregará una pelota. Quien tenga la pelota se la deberá pasar a la persona de su derecha diciendo una cualidad que admire de ella. Se continuará hasta que la pelota haya dado una vuelta completa y entonces el alumnado cambiará sus posiciones para repetir la actividad interactuando con compañeros/as diferentes.

Finalmente se entregará al alumnado una hoja de autoevaluación para reflexionen sobre su propia actuación y aprendizaje durante la clase. Las autoevaluaciones se llevarán a cabo al final de cada bloque (Ver Anexo 6 en página 49 del apartado “6. Anexos”).

### **Atención a la diversidad**

Las adaptaciones a la diversidad se centrarán en la actividad *Tú dictas lo que vales*. Los fragmentos de la serie proyectados y los pasajes de la novela leídos serán los mismos para todo el alumnado, pero la ficha que deberán completar para fomentar la reflexión y el debate posterior será adaptada para el alumnado con dificultades de aprendizaje (Ver Anexo 7 en página 50 del apartado “6. Anexos”). Se han transformado la mayoría de las preguntas para convertirlas en preguntas tipo test que ayuden a orientar sus reflexiones y su participación en el debate posterior. La posibilidad de elección múltiple les permitirá reflexionar sobre los fragmentos proyectados de manera sencilla y directa.

### **Recursos**

Para esta sesión serán necesarios los diferentes recursos:

- “Kahoot!” para actividad *Realidades Opuestas 1* (Ver Anexo 4 en página 47).
- Ficha actividad *Tú dictas lo que vales* (Ver Anexo 5 en página 48).
- Ficha adaptada actividad *Tú dictas lo que vales* (Ver Anexo 7 en página 50).
- Ficha autoevaluación del alumnado (Ver Anexo 6 en página 49).

### **3.6.2. Bloque 2: Los hombres, ¿un tormento para nuestras vidas?**

La propuesta continuará con un bloque de dos sesiones relacionadas con las identidades masculinas. La primera sesión, “Una falda no es una invitación”, trabajará con las masculinidades tradicionales, representadas por la mayoría de los hombres de la historia de Ana y con las actitudes sexistas exhibidas por estos. La sesión “Iguales y compañeros” cerrará el bloque y girará en torno a la idea del amor romántico.

### SESIÓN 1: UNA FALDA NO ES UNA INVITACIÓN

#### **Objetivos específicos**

A través de las actividades diseñadas para esta primera sesión del segundo bloque se pretende que el alumnado alcance los siguientes objetivos específicos:

- Identificar conductas machistas.
- Reconocer la diferencia de privilegios entre hombres y mujeres.
- Reflexionar sobre el concepto de consentimiento y su importancia.

## Actividad

En esta primera sesión del segundo bloque se cambiará el foco de atención de las identidades femeninas a las identidades masculinas. En la sesión anterior se hizo al alumnado reflexionar sobre la situación de las mujeres y su papel en la sociedad, en esta se les hará reflexionar sobre el papel de los hombres. A modo de introducción se realizará la actividad *Realidades Opuestas 2*, otro “Kahoot!”<sup>6</sup> (Ver Anexo 8 en página 51 del apartado “6. Anexos”) similar al de la sesión anterior, en el que el alumnado tendrá que responder preguntas de Si/No sobre lo que podían hacer o no los hombres, sus derechos, y sus deberes. Se repetirá la dinámica de la sesión anterior, haciendo pausas entre cada pregunta para darle al alumnado la oportunidad de reflexionar sobre las preguntas. Cuando el debate esté llegando a su fin y el alumnado haya empezado a ver las diferencias existentes entre la realidad de las mujeres y la de los hombres, se hará la siguiente pregunta para finalizar la actividad: ¿Cómo creéis que los hombres tratarían a las mujeres?

A continuación se hará la actividad *Una falda no es una invitación*, que girará en torno a una escena de la serie en la que los compañeros de escuela de Ana demuestran una actitud machista hacia sus compañeras (True North, 2020)<sup>7</sup>. A medida que avance la actividad el alumnado deberá completar una ficha (Ver Anexo 9 en página 52 del apartado “6. Anexos”). Primero se proyectarán los primeros veinte segundos del vídeo, que muestran a Ana y sus amigas agachadas en el río y a sus compañeros levantándoles las faldas y riéndose y el alumnado completará la primera parte de la ficha. Después se proyectará la segunda parte de la escena (a partir del segundo cuarenta y uno), en la que Ana muestra su incomodidad y encara a sus agresores, mientras que Diana les defiende, tildando esos comportamientos como cosas de chicos a las que no deben dar mayor importancia. Una vez terminado el vídeo deberán completar la segunda parte de su ficha.

El objetivo de la ficha es que el alumnado reflexione sobre conductas que están normalizadas en la sociedad pero que suponen una agresión hacia las mujeres, quienes han sido criadas para perdonar dichas actitudes. Una vez terminada la ficha, se llevará a cabo un breve debate en el que el alumnado compartirá voluntariamente las conclusiones a las que ha llegado tras ver el vídeo. Este debate se conectará con el siguiente tema de reflexión a través de las preguntas “¿Es entonces una falda una invitación? ¿Condiciona la ropa que nos ponemos el respeto que merecemos?” Tras compartir sus opiniones se presentará brevemente la exhibición belga "Is it my fault?" (News from Elsewhere, 2018) en la que se exhibe la ropa que llevaban puesta mujeres o niñas cuando fueron víctimas de una violación con el objetivo de demostrar que la ropa no es el factor detonante de una agresión machista. Tras presentar esta información se volverá a abrir un turno de debate.

La parte final de la sesión girará en torno a una trama de la serie en la que uno de los personajes masculinos intenta abusar sexualmente de una compañera de Ana. La escena, sin ser explícita, transmite la angustia del momento y los sentimientos de ambos implicados, ayudando así al alumnado a reflexionar sobre la acción que se está intentado

---

<sup>6</sup> Acceso: <https://create.kahoot.it/share/realidades-opuestas-2/113279dd-6adb-41b7-b7e2-cb8680818901> Consultado el 2 de junio de 2021.

<sup>7</sup> Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=ViW58BNDZZk> Consultado el 2 de junio de 2021.

llevar a cabo. Primero se proyectará la escena y se llevará a cabo una reflexión colectiva. A continuación, el alumnado completará la ficha *No es no* y comentarán sus respuestas (Ver Anexo 10 en página 53 del apartado “6. Anexos”).

Se continuará con la actividad *¿Culpable?*, una reflexión sobre el concepto de culpa. Se pedirá al alumnado que reflexione sobre quién creen que tuvo la culpa en la escena que acaban de visualizar, si ella por ir con él o él por no respetar sus deseos. La actividad continuará con un cuestionario de “Microsoft Forms”<sup>8</sup> (Ver Anexo 11 en página 54 del apartado “6. Anexos”) en el que se presentan situaciones en las que se comete algún delito o vejación y el alumnado deberá contestar quién tiene la culpa en cada situación. La última pregunta del cuestionario retomará la situación en la serie.

Esta sesión concluirá con una actividad que preparará al alumnado para la temática de la próxima sesión. La actividad, titulada *¿Luz verde o luz roja?*, abordará diversos comportamientos (tanto positivos como negativos) que se podrían dar en relaciones de pareja. Se dibujará la pizarra en un círculo rojo y uno verde y se le dará a cada estudiante se le dará con un comportamiento o actitud y deberá decidir si merece “Luz Roja” si es un comportamiento tóxico (como controlar el móvil de tu pareja) o “Luz Verde” si es un comportamiento sano (como escuchar respetuosamente las opiniones de la otra persona).

### **Atención a la diversidad**

Para el alumnado con dificultades de aprendizaje se adaptarán las dos fichas de la sesión, *Una falda no es una invitación* (Ver Anexo 12 en página 55 del apartado “6. Anexos”) y *No es No* (Ver Anexo 13 en página 56 del apartado “6. Anexos”). Se han eliminado las preguntas de desarrollo y se han sustituido por preguntas de elección múltiple que les ayuden a reflexionar y a participar en el debate posterior. Algunas de las preguntas de reflexión se han mantenido, pero se ha simplificado su enunciado y se ha reducido el espacio para la respuesta, pidiendo del alumno una respuesta directa y corta.

### **Recursos**

Para esta sesión serán necesarios los diferentes recursos:

- “Kahoot!” para actividad *Realidades Opuestas 2*<sup>9</sup> (Ver Anexo 8 en página 51).
- Ficha *Una falda no es una invitación* (Ver Anexo 9 en página 52).
- Adaptación ficha *Una falda no es una invitación* (Ver Anexo 12 en página 55).
- Artículo “Is it my fault?” (News from Elsewhere, 2018)
- Ficha *No es no* (Ver Anexo 10 en página 53).
- Adaptación ficha *No es no* (Ver Anexo 13 en página 56).
- “Microsoft Forms” para la actividad *¿Culpable?*<sup>10</sup> (Ver Anexo 11 en página 54).

---

<sup>8</sup> Acceso:

<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=o3TqBcWSMUyXipJcPHmc0JjeZbwaSQ1Ik6jF-9MMZ5dUMUVXU0IzQVVQQ1pYVTU2TEZEUFhDSEo0OC4u> Consultado el 2 de junio de 2021.

<sup>9</sup> Acceso: <https://create.kahoot.it/share/realidades-opuestas-2/113279dd-6adb-41b7-b7e2-cb8680818901> Consultado el 2 de junio de 2021.

<sup>10</sup> Acceso:

<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=o3TqBcWSMUyXipJcPHmc0JjeZbwaSQ1Ik6jF-9MMZ5dUMUVXU0IzQVVQQ1pYVTU2TEZEUFhDSEo0OC4u> Consultado el 2 de junio de 2021.



## SESIÓN 2: IGUALES Y COMPAÑEROS.

### **Objetivos específicos**

A través de las actividades diseñadas para esta segunda sesión del segundo bloque se pretende que el alumnado alcance los siguientes objetivos específicos:

- Identificar patrones de conducta deseables en posibles parejas románticas.
- Distinguir patrones sanos en relaciones románticas de patrones tóxicos.
- Reflexionar sobre el mito del amor romántico y su veracidad.

### **Actividad**

Esta sesión dará comienzo con la actividad *¿Qué es el amor?* un sencillo ejercicio de reflexión sobre la idea de amor. En la pizarra se escribirá la pregunta “¿Qué es el amor?” y a cada estudiante se le entregará una nota adhesiva donde deberá dar respuesta a esa pregunta con una palabra o frase corta. Cuando tengan su respuesta pegarán la nota adhesiva en la pizarra alrededor de la pregunta. Cuando estén todas las respuestas se leerán en voz alta de manera anónima y se comentarán de manera grupal.

La primera actividad se enlazará con un “Kahoot!” titulado *¿Es esto amor?*<sup>11</sup> (Ver Anexo 14 en página 57 del apartado “6. Anexos”) que propondrá al alumnado diferentes situaciones para votar si las consideran propias de una relación sana, o si por el contrario son conductas machistas y peligrosas.

Una vez terminada la introducción de la sesión se empezará a trabajar con *Ana la de Tejas Verdes* (Montgomery, 2020) leyéndole al alumnado la primera interacción entre Gilbert Blythe y Ana, seguido de la proyección de la misma escena en la serie *Anne with an E* (Walley-Beckett, 2017-2019). Tras haber conocido a este personaje, el alumnado deberá compartir sus primeras impresiones sobre él y hacer predicciones sobre el tipo de relación que creen que establecerá con Ana y cómo creen que evolucionará tanto el personaje como su relación con la protagonista. Tras terminar el debate se hará un breve recorrido a través de la evolución de Gilbert y su relación con Ana a través de dos escenas de la novela y dos escenas de la serie de televisión. Una vez terminado este recorrido, acompañado de las reflexiones del alumnado, se les entregará la ficha *Iguales y compañeros* (Ver Anexo 15 en página 58 del apartado “6. Anexos”) que deberán completar basándose en los fragmentos leídos y visualizados para reflexionar sobre la identidad de Gilbert y sobre las relaciones románticas.

Las actividades se cerrarán con un ejercicio más creativo y personal, pero sin perder el carácter reflexivo que caracteriza esta propuesta. El alumnado completará la ficha *Mi compañero/a ideal* (Ver Anexo 16 en página 59 del apartado “6. Anexos”). En la ficha construirán a su pareja ideal, seleccionando cualidades y rasgos de personalidad que les gustaría que tuviera esa persona y analizando críticamente aquellas características que escojan.

---

<sup>11</sup> Acceso: <https://create.kahoot.it/share/es-esto-amor/400fbbbb-107a-43a5-88cd-94b46cd34c75>  
Consultado el 2 de junio de 2021.

Finalmente, a modo de conclusión y siguiendo con el patrón establecido al final de la segunda sesión del primer bloque, se entregará al alumnado una hoja de autoevaluación para reflexionen sobre su propia actuación y aprendizaje durante las dos últimas sesiones (Ver Anexo 6 en página 49 del apartado “6. Anexos”).

### **Atención a la diversidad**

Para esta sesión se adaptarán las fichas para el alumnado con dificultades de aprendizaje, *Iguales y compañeros* (Ver Anexo 17 en página 60 del apartado “6. Anexos”) y *Mi compañero/a ideal* (Ver Anexo 18 en página 61 del apartado “6. Anexos”). Las preguntas más complicadas se han transformado en preguntas de elección múltiple que guíen su reflexión e intervención en los debates. Al tratarse de la cuarta sesión de la propuesta no se han transformado todas las preguntas a tipo test, sino que se han aumentado ligeramente el número de preguntas de respuesta larga para que el alumnado intente dar respuestas más elaboradas, personales y reflexivas. Los enunciados de las preguntas se han simplificado para facilitar su entendimiento.

### **Recursos**

Para esta sesión serán necesarios los diferentes recursos:

- “Kahoot!” para actividad *¿Es esto amor?*<sup>12</sup> (Ver Anexo 14 en página 57).
- Ficha *Iguales y compañeros* (Ver Anexo 15 en página 52).
- Adaptación ficha *Iguales y compañeros* (Ver Anexo 17 en página 60).
- Ficha *Mi compañero/a ideal* (Ver Anexo 16 en página 59).
- Adaptación ficha *Mi compañero/a ideal* (Ver Anexo 18 en página 61).
- Ficha autoevaluación del alumnado (Ver Anexo 6 en página 49).

### **3.6.3. Bloque 3: Amigas del alma y compañeras.**

La propuesta didáctica llegará a su fin con la sesión “Mientras duren el sol y la luna”. Este bloque abordará las relaciones entre mujeres, presentando el concepto de sororidad y explorando la relación de Ana con las mujeres de Avonlea. En la segunda parte de la sesión se abordará la necesidad de crear una comunidad de apoyo entre las mujeres para enfrentarse juntas a situaciones de injusticia propiciadas por el patriarcado.

## SESIÓN 1: MIENTRAS DUREN EL SOL Y LA LUNA.

### **Objetivos específicos**

A través de las actividades diseñadas para esta última sesión de la propuesta didáctica se pretende que el alumnado alcance los siguientes objetivos específicos:

- Comprender el concepto de sororidad.
- Reflexionar sobre la importancia de mostrar apoyo a quien lo necesite.
- Desarrollar la capacidad de ponerse en la situación de otra persona.

---

<sup>12</sup> Acceso: <https://create.kahoot.it/share/es-esto-amor/400fbbbb-107a-43a5-88cd-94b46cd34c75>  
Consultado el 2 de junio de 2021.

## Actividad

Esta última sesión dará comienzo repitiendo la actividad colaborativa con notas adhesivas que se llevó a cabo en la sesión anterior. Esta vez la pregunta que se escribirá en la pizarra y a la que el alumnado deberá dar respuesta será *¿Qué es la amistad?* Se les dejarán unos minutos para reflexionar y escribir en su nota adhesiva una palabra o frase corta que responda a la pregunta. Cuando hayan terminado y todas las respuestas estén pegadas en la pizarra dará comienzo una puesta en común sobre la idea de amistad en la que el alumnado podrá comentar sus percepciones y experiencias personales.

A continuación, se procederá a presentar en mayor profundidad al personaje de Diana Barry, ya que a pesar de haber sido mencionada en otras sesiones aún no había obtenido el protagonismo en ninguna de ellas. Esta presentación se llevará a cabo a través de pasajes de la novela, incluyendo la primera interacción entre Ana y Diana, que será el detonante para el primer debate de la sesión. Se realizará la lectura del primer encuentro entre ambos personajes y el alumnado deberá hacer predicciones sobre cómo creerán que será la relación de ambas chicas, así como imaginar a qué tipo de problemas se podrán tener que enfrentar y cómo los solucionarán. Después de compartir sus teorías deberán reflexionar sobre cómo debe ser una amistad sana y digna de imitar.

Al terminar de trabajar la idea de amistad, se pasará a trabajar la sororidad con mujeres con las que no tenemos una buena relación a través de un dilema moral bajo el título de *¿Qué es justo?* (Ver Anexo 19 en página 62 del apartado “6. Anexos”). Se leerá una situación que presenta un conflicto de valores, y se les presentarán dos alternativas, siendo necesario al final optar por la más justa. En el dilema moral no hay una solución clara o correcta, el objetivo es que el alumnado defienda con argumentos su postura para fomentar el debate con las personas que defiendan la postura contraria. El dilema moral seguirá girando en torno a la serie *Anne with an E* (Walley-Beckett, 2017-2019) y se basará en una situación protagonizada por Ana y Josie Pye, el personaje con el que trabajaron en la sesión “Una falda no es una invitación” y que sufrió un abuso por parte de uno de los personajes masculinos. El dilema moral estará narrado en segunda persona, colocando al alumnado en el papel de Ana y ayudándole así a implicarse más.

Terminada la discusión del dilema moral se revelará al alumnado que estaba inspirado en una situación vivida por los personajes con los que han estado trabajando. Tras la revelación se dejarán unos minutos al alumnado para que piensen si cambiarían su postura. Una vez terminada su reflexión individual se volverá a abrir un pequeño debate para que el alumnado discuta no solo si creen que Ana debería mostrar su apoyo a Josie, también cuál creen que será la decisión de Ana y por qué.

Descubrirán la decisión de Ana a través de la proyección de una de las escenas de la serie en la que Ana se enfrenta al agresor de Josie para defender a su compañera. Tras ver esta escena se le explicará al alumnado el concepto de sororidad y el alumnado deberá relacionar la decisión de Ana con este nuevo concepto, reflexionando a su vez sobre conductas en su día a día que podrían ser ejemplos de sororidad.

Esta sesión se cerrará con dos sencillas actividades de reflexión sobre la identidad propia. La primera actividad será completamente individual y privada y consistirá en la

repetición de la actividad *¿Quién soy?*, la actividad introductoria de la propuesta didáctica. El alumnado deberá volver a escribir en un papel de tres adjetivos que le definan y cuando hayan terminado la maestra les entregará el papel con los tres adjetivos con los que se definieron en la primera sesión. A través de esta actividad el alumnado podrá ver la evolución de su autoconcepto gracias a la propuesta didáctica.

La propuesta didáctica llegará a su fin con una dinámica de grupo titulada *El iceberg de mi identidad* (Ver Anexo 20 en página 63 del apartado “6. Anexos”) inspirada por la actividad de Maestra Sara López (2021). Cada estudiante tendrá una ficha con un iceberg dibujado y doblarán la hoja de manera que solo se vea la parte superficial. El alumnado irá rotando por la clase y escribiendo en la parte no visible de la ficha de cada compañero o compañera una cualidad que admiren de ellos o ellas, o algo que les haga especiales. Cuando hayan terminado, cada estudiante podrá revisar su iceberg.

A modo de conclusión y siguiendo con el patrón establecido, se entregará al alumnado una hoja de autoevaluación para reflexionen sobre su propia actuación y aprendizaje durante la clase (Ver Anexo 6 en página 49 del apartado “6. Anexos”).

### **Atención a la diversidad**

Para esta sesión se ha adaptado la actividad *Dilema Moral* (Ver Anexo 21 en página 64 del apartado “6. Anexos”), creando una guía a modo de resumen con la historia del dilema moral y las preguntas que orientarán el debate posterior. El alumnado con necesidades de aprendizaje atenderá a la lectura al igual, pero al finalizar la lectura se les entregará el resumen para que pueda recurrir a él durante el debate y ordenar sus ideas.

### **Recursos**

Para esta sesión serán necesarios los siguientes recursos:

- Ficha *Dilema Moral* (Ver Anexo 19 en página 62).
- Adaptación ficha *Dilema Moral* (Ver Anexo 21 en página 64).
- Plantilla actividad *El Iceberg de mi Identidad* (Ver Anexo 20 en página 63).
- Ficha autoevaluación del alumnado (Ver Anexo 6 en página 49).

### **3.7. EVALUACIÓN**

Para evaluar la propuesta didáctica se utilizarán diferentes mecanismos. En primer lugar, se llevará a cabo una evaluación basada en la técnica de observación participante. La o el docente recogerá información de cada estudiante durante el desarrollo de cada sesión para poder evaluar el progreso del alumnado y su trabajo diario.

Para llevar a cabo la observación participante la o el docente deberá ir tomando notas sobre el comportamiento del alumnado y su trabajo en el aula. Para facilitar esta tarea la maestra tendrá una hoja de observación diaria para cada alumno y alumna. Al final de cada sesión se deberá completar la hoja de evaluación de la sesión correspondiente (Ver Anexo 22 en página 65 del apartado “6. Anexos”).

Al finalizar cada bloque se llevará una evaluación de la actuación del alumnado de manera más intensiva a través de una lista de cotejo. Cada lista evaluará la adquisición

de los objetivos del bloque, las actividades realizadas, la actitud y la participación del alumnado durante las sesiones (Ver Anexo 23 en página 66 del apartado “6. Anexos”). La evaluación final del alumnado se hará a través de una rúbrica que recogerá aspectos comunes a todas las sesiones (Ver Anexo 24 en página 68 del apartado “6. Anexos”).

#### 4. CONCLUSIONES

Actualmente nos damos cuenta de que la desigualdad existente entre hombre y mujeres va más allá de su sexo y diferencias biológicas. Mediante este trabajo se pretendía demostrar que son las estructuras de poder, los elementos simbólicos, psicológicos, sociales y culturales los que construyen a través de diferentes estrategias e instituciones las distintas identidades personales y por lo tanto la diferenciación entre ambos géneros. A través del análisis desde diferentes ópticas se ha podido ver cómo, de manera sutil, esos productos culturales (en especial la literatura) moldean nuestra identidad de manera inconsciente. Los niños se inclinarán hacia lo considerado tradicionalmente como masculino y las niñas se verán obligadas a escoger entre adaptarse a una feminidad que se suele convertir en objeto de burla o adaptarse a “lo válido”, es decir, lo masculino.

La sociedad ha seguido avanzando y transformándose, pero se siguen observando conductas enraizadas en identidades arcaicas que van en contra de la sociedad plural y democrática que se está construyendo. Aunque resulte desolador ver como el machismo sigue presente en la sociedad, la solución para avanzar hacia una sociedad más igualitaria es clara: una educación crítica y en igualdad. En palabras de Carlos Lerena, “la escuela está hoy detrás de la sociedad, pero aquella está llamada a colocarse delante de ésta” (Lerena, 1986: 25). El sistema educativo no ha transformado la sociedad porque está controlado por la ideología dominante, quien sigue transmitiendo a través de la escuela mensajes sexistas que perpetúan los ideales patriarcales que definen la sociedad actual. Pero la escuela debería ser el instrumento esencial de cambio histórico y social, debería servir para transformar la sociedad en una sociedad libre, igualitaria y justa. Para ello, se deberá llevar a cabo un trabajo crítico por parte de las y los docentes. Es posible alcanzar una escuela deseable en la que todo el alumnado, sin importar su género, se sienta escuchado, respetado y en igualdad. Para lograr ese escenario, que ahora puede parecer utópico, se deberán desentrañar los mensajes sexistas de la ideología dominante.

Aunque existen numerosos factores que influyen en quien somos (familia, medios de comunicación o redes sociales), decidí centrarme en la literatura, un ámbito que corre el peligro de pasar más desapercibido. Este trabajo ha demostrado que la literatura esconde más ideología de la que puede parecer a simple vista y que por lo tanto es importante utilizarla de manera crítica y reflexiva en las aulas.

A través de la propuesta didáctica diseñada se ha visto que es posible acercar a través de la literatura la problemática de género a las aulas de manera atractiva y amena, pero sobre todo sencilla de comprender. La literatura, como representación de la sociedad, refleja cientos de situaciones y por lo tanto nos brinda como docentes la oportunidad de utilizarla como recurso pedagógico en el aula si se es capaz de desentrañar sus

enseñanzas. *Ana la de Tejas Verdes* (Montgomery, 2020) encajaba a la perfección para fomentar el hábito lector y la capacidad crítica. A pesar de ser un clásico, género poco apreciado durante la infancia, la frescura e inocencia de su protagonista permite al alumnado conectar con ella a un alto nivel emocional. La identificación con Ana y las actividades reflexivas a través de sus vivencias logrará la implicación del alumnado. La galardonada escritora Margaret Atwood, autora del fenómeno mundial *The Handmaid's Tale* (2016) – *El Cuento de la Criada* en español –, expresó a la perfección el porqué de la influencia de Ana entre los y las más pequeñas en su epílogo para la novela:

Niños y niñas se identifican con Ana porque sienten que son ellos: se reconocen carentes de poder, ridiculizados e incomprendidos. Ella se rebela de la manera en que a ellos les gustaría rebelarse, logra aquello que a ellos les gustaría lograr y es amada del modo en que a ellos les gustaría ser amados. (Montgomery, 2020: 322)

Como docentes tenemos la oportunidad de aportar nuestro grano de arena para empezar a generar un cambio en el futuro a través de nuestra actuación con el alumnado. ¿Por qué no trabajar pensando que podemos ayudar a cambiar el mundo? No será tarea fácil intentar cambiar años de comportamientos y valores interiorizados y normalizados, pero la perseverancia y la determinación de querer ofrecer una vida mejor a nuestras alumnas y alumnos en la que puedan expresarse libremente sin miedo a la crítica servirá como motor para seguir intentándolo. El mañana no está escrito, las sociedades y las personas cambian, no existe ninguna situación inamovible o inalterable, al fin y al cabo, en palabras de la protagonista de este trabajo, “¿No es hermoso pensar que mañana es un nuevo día, todavía sin errores?” (Montgomery, 2020: 186).

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Adichie, C.N. (2014). *We Should All Be Feminists*. Vintage.
- . (2017). *Dear Ijeawele, or a Feminist Manifesto in Fifteen Suggestions*. Knopf Publishing Group.
- Altable, C. (1993). La coeducación sentimental. En Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (Eds.), *El camino hacia una escuela coeducativa* (pp. 129-144). MCEP.
- Atwood, M. (2016). *The Handmaid's Tale*. Random House UK. (1ª edición, 1985).
- Ballester, J., y Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (5), 25-35. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259119719002.pdf>. Consultado en junio de 2021.
- Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. *Annals of Child Development*, 6, 1-60.
- Bandura, A., y Walters, R. H. (1963). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial.
- Colomer, T. (1994). A favor de las niñas. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 57, 7-24.

- \_\_\_ (2002). Una nueva crítica para el nuevo siglo. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 145, 7-17.
- \_\_\_ (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación*, Número Extraordinario 1, 203-216.
- \_\_\_ (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Colomer, T., y Olid, I. (2009). Princesitas con tatuaje: las nuevas caras del sexismo en la ficción juvenil. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 51, 55-67.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Dirección General de Formación Profesional, Desarrollo Curricular e Innovación Educativa. (2014). *Currículo Educación Primaria y relación entre criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables*.  
<https://www.educastur.es/documents/10531/40578/2014-08+Publicaci%C3%B3n+curr%C3%ADculo+Educaci%C3%B3n+Primaria+%28pdf%29/acde98a4-4b20-4c51-a4eb-05fc36fc8e44> Consultado en junio de 2021.
- De Beauvoir, S. (2005). *El segundo sexo*. Cátedra. (Martorell, A., Trad.). (1ª edición francesa, 1949).
- Decreto 82 de 2014 [Consejería de Educación, Cultura y Deporte]. Por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. 28 de agosto del 2014.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2014). La construcción educativa del nuevo sujeto neoliberal. *El Viejo Topo*. (320), 38-47.
- Espinosa, M. (2000). La construcción del género desde el ámbito educativo: una estrategia preventiva. *Emakunde. Emakumearen Euskal Erakunde. Instituto Vasco de la Mujer*.
- Fortún, E. (2017). *Celia en el colegio*. Grupo Anaya Publicaciones Generales. (1ª edición, 1932).
- Freixas Farré, A. (2012). La adquisición del género: el lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual. *Apuntes de Psicología*, 30(1-3), 155-164.
- García-Leiva, P. (2005) Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de psicología*, 7, 71-81.
- Guijarro Ojeda, J. R. (2006). Didáctica de la literatura multicultural en lengua inglesa: otras literaturas, otras voces. *El Guiniguada*, (15-16), 125-144.
- laSexta.com. (2017, Julio). Detenidos dos niños de 11 y 12 años por violar a una niña de 11 en una casa abandonada. *La Sexta*.  
[https://www.lasexta.com/noticias/sociedad/detenidos-dos-ninos-anos-violar-nina-casa-abandonada\\_20170716596ba6fd0cf20d3cbe889061.html](https://www.lasexta.com/noticias/sociedad/detenidos-dos-ninos-anos-violar-nina-casa-abandonada_20170716596ba6fd0cf20d3cbe889061.html) Consultado en junio de 2021.
- laSexta.com. (2019, Febrero). Un niño de 12 años viola a su hermana pequeña tras visionar las escenas sexuales de un videojuego. *La Sexta*.  
<https://www.lasexta.com/noticias/sociedad/nino-anos-viola-hermana-pequena-visionar-escenas-sexuales->

- [videojuego\\_201902285c77d8b70cf252a9edaaal84.html](https://www.lasexta.com/noticias/sociedad/detienen-a-34-menores-por-compartir-material-pornografico-infantil-violento-y-atroz-les-parecia-divertido-202012305fec967922c767000133d3bc.html) Consultado en junio de 2021.
- laSexta.com. (2020, Diciembre). Detienen a 34 menores por compartir material pornográfico infantil “violento y atroz”: "Les parecía divertido". *La Sexta*. <https://www.lasexta.com/noticias/sociedad/detienen-a-34-menores-por-compartir-material-pornografico-infantil-violento-y-atroz-les-parecia-divertido-202012305fec967922c767000133d3bc.html> Consultado en junio de 2021.
- Lauzen, M. M. (2019). It's a man's (celluloid) world: Portrayals of female characters in the top grossing films of 2018. *Center for the Study of Women in Television and Film, San Diego State University*.
- Lerena, C. (1986). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (BOE 29-12-2004). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2004/BOE-A-2004-21760-consolidado.pdf> Consultado en junio de 2021.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, sec. I, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf> Consultado en junio de 2021.
- Lindgren, A. (2020). *Pippi Calzaslargas*. Kókinos. (Ljungström, U., y Rubio, E., Trad.) (Vang Nyman, I., Ilustradora) (1ª edición sueca, 1945)
- Lipman, M. (2014). 2 Thinking Skills Fostered by Philosophy for Children. En J. W. Segal, S. F. Chipman y R. Glaser (Eds.), *Thinking and Learning Skills: Volume 1: Relating Instruction to Research* (Vol. 1, pp. 83-108). Routledge. (Trabajo original publicado en 1985).
- MacDonald, R. K. (1982). The Tale Retold: Feminist Fairy Tales. *Children's Literature Association Quarterly*, 1982 Proceedings, 112-116.
- Maestra Sara López. [adventuresinclass]. (27 de abril de 2021). *LO QUE YO VEO VS LO QUE VE EL RESTO. Una dinámica muy visual para trabajar la autoestima y la*. [Fotografía]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CN5kFBHJZVq/> Consultado en junio de 2021.
- Mayobre Rodríguez, P. (2007). La formación de la identidad de género una mirada desde la filosofía. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(28), 35-62.
- McQuillan, J., y Pfeiffer, J. (2001). Why Anne Makes us Dizzy: Reading "Anne of Green Gables" from a Gender Perspective. *Mosaic: An Interdisciplinary Critical Journal*, 34(2), 17-32.
- Montgomery, L. M. (2020). *Ana la de Tejas Verdes*. Edelvives. (Tobar Salazar, A., y García Díaz, J., Trad.) (Lorente, A., Ilustrador) (Obra original publicada en 1908).



- Netflix. (3 de mayo de 2017). *Anne with an E* | Clip: "Girls Can Do Anything" [HD] | Netflix. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=HIpNhyaty5Y> Consultado en junio de 2021.
- News from Elsewhere. (10 de enero de 2018). Rape victims' clothing on display at Belgian exhibition. BBC. <https://www.bbc.com/news/blogs-news-from-elsewhere-42633751> Consultado en junio de 2021.
- Palacios, J. (1988). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.
- Pérez, V. F., y Fiol, E. B. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 105-122.
- Real Academia Española. (2020). *Estereotipo*. <https://dle.rae.es/estereotipo> Consultado en junio de 2021.
- Riordan, R. (2005). *Percy Jackson & the Olympians: The Lightning Thief*. Penguin.
- Robinson, T. (2014). *We're losing all our Strong Female Characters to Trinity Syndrome*. <https://thedissolve.com/features/exposition/618-were-losing-all-our-strong-female-characters-to-tr/> Consultado en junio de 2021.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). *Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual*. Marova.
- Rowling, J. K. (1997). *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*. Scholastic Inc.
- Santos Guerra, M. A. (1997). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 42-43(2), 14-27.
- Siebel Newsom, J. (Directora). (2011). *Miss Representation*. [Documental]. Girls' Club Entertainment.
- Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de educación*, 277, 43-53.
- Thompson, T. L., y Zerbinos, E. (1997). Television cartoons: Do children notice it's a boy's world? *Sex roles*, 37(5), 415-432.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Morata.
- True North. (13 julio 2020). *ANNE WITH AN E "A skirt is not an invitation"* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ViW58BNDZZk> Consultado en junio de 2021.
- Varela, N. (2005). *Feminismo para principiantes*. Ediciones B.
- Wachowski, L. y Wachowski, L. (Directoras). (1999). *The Matrix* [Película]. Warner Bros., Village Roadshow Pictures y Silver Pictures.
- Walley-Beckett, M. (Productora Ejecutiva). (2017-2019). *Anne with an E*. [Serie de Televisión]. Pelican Ballet; Northwood Entertainment.
- Wolf, N. (2020). *El mito de la belleza*. (Pérez, M., Trad.). Continta me tienes. (Obra original publicada en 1990).

## 6. ANEXOS

### Anexo 1: Cronograma de actividades propuesta didáctica.

BLOQUE	SESIÓN	DESARROLLO	ACTIVIDAD	TIEMPO
Bloque 1: ¿Para qué sirven las niñas?	<u>Sesión 1: “La heroína de mi propia historia”</u>	Inicio	Actividad de reflexión personal <i>¿Quién soy?</i>	5 min
		Desarrollo	Actividad de reflexión sobre los roles de género <i>¿Cómo son?</i> , seguida de debate sobre la misma.	10 min
			Presentación del libro <i>Ana la de Tejas Verdes</i> .	10 min
			Debate sobre el conflicto principal del libro	5 min
			Proyección del vídeo <i>Girls can do anything</i> y debate <i>¿Para qué sirve una niña?</i>	10 min
			Actividad escrita <i>¿Qué pasaría si...?</i>	15 min
	Cierre	Actividad <i>Continuará</i> y reflexión colectiva sobre el futuro de la historia.	5 min	
	<u>Sesión 2: tú dictas lo que vales.</u>	Inicio	Lectura de fragmentos de un capítulo de la novela y puesta en común de opiniones.	10 min
		Desarrollo	Actividad <i>Realidades Opuestas 1</i> con “Kahoot!” y reflexión colectiva.	10 min
			Actividad <i>Tú dictas lo que vales.</i>	20 min

			Visualización de escenas de <i>Anne with an E</i> y realización de ficha.	
			Presentación de la idea de belleza y debate sobre la misma.	10 min
		Cierre	Dinámica de cohesión grupal.	5 min
		Conclusión	Autoevaluación del alumnado.	5 min
<b>Bloque 2:</b> <b>Los hombres, ¿un tormento para nuestras vidas?</b>	<u>Sesión 1: una falda no es una invitación</u>	Inicio	Actividad <i>Realidades Opuestas 2</i> a través de “Kahoot!” y debate.	10 min
		Desarrollo	Proyección y debate de escena de <i>Anne With an E</i> y realización de la ficha <i>Una falda no es una invitación</i> .	15 min
			Presentación de la exposición <i>Is it my fault?</i>	5 min
			Proyección escena <i>Anne with an E</i> y ficha.	15 min
		Cierre	Actividad <i>¿Culpable?</i> a través de Microsoft Forms y debate.	10 min
		Conclusión	Actividad <i>¿Luz roja o luz verde?</i>	5 min
	<u>Sesión 2: iguales y compañeros.</u>	Inicio	Actividad <i>¿Qué es el amor?</i>	10 min
		Desarrollo	Actividad con “Kahoot!” <i>¿Es esto amor?</i>	10 min

			Presentación de Gilbert Blythe a través de la lectura de fragmentos de la novela y proyección de escenas <i>Anne with an E. Debate.</i>	15 min
			Ficha <i>Iguals y compañeros.</i>	10 min
		Cierre	Ficha <i>Mi compañero/a ideal</i>	10 min
		Conclusión	Autoevaluación	5 min
<b>Bloque 3: Amigas del alma y compañer as.</b>	<u>Sesión 1:</u> <u>Mientras</u> <u>duren el sol y</u> <u>la luna.</u>	Inicio	Actividad <i>¿Qué es la amistad?</i> y debate.	10 min
		Desarrollo	Presentación de Diana Barry y debate sobre la idea de amistad.	10 min
			Dilema moral <i>¿Qué es justo?</i>	15 min
			Presentación del concepto <i>sororidad</i> y debate.	5 min
		Cierre	Actividad <i>¿Quién soy?</i>	5 min
			Dinámica cohesión grupal <i>El Iceberg de mi identidad.</i>	10 min
		Conclusión	Autoevaluación.	5 min





### Anexo 3: Adaptación ficha *¿Qué pasaría si...?*

Nombre: \_\_\_\_\_ Sesión 1: La heroína de mi propia historia.



## *¿Qué pasaría si...*

### DESAPARECIERAN LAS MUJERES?

¿CREES QUE TU VIDA CAMBIARÍA?

 Sí No

¿Y CAMBIARÍA PARA MEJOR O PARA PEOR?

 Para mejor Para peor

¿POR QUÉ?

---

---

¿CREES QUE HAY TRABAJOS O TAREAS QUE SUELEN HACER MÁS LAS MUJERES QUE LOS HOMBRES?

 Sí No

¿Y QUÉ CREES QUE PASARÍA CON ESOS TRABAJOS O TAREAS SI DESAPARECIERAN LAS MUJERES?

---

---




#### Anexo 4: "Kahoot!" de la actividad *Realidades Opuestas 1*.

En la época de Ana las mujeres tenían derecho a votar.



20




▲ Sí

◆ No

En la época de Ana las mujeres podían ir a la universidad.



13




▲ Sí

◆ No

En la época de Ana las mujeres podían divorciarse.



Correcto  
+ 976



Siguiente

▲ Sí

◆ No



## Anexo 5: Ficha *Tú dictas lo que vales.*

Nombre: \_\_\_\_\_

Sesión 2: *Tú dictas lo que vales*



### *Tú dictas lo que vales*

**1.** ¿PARA QUÉ SIRVE UNA CHICA?

---

---

**2.** MIENTRAS VES EL VÍDEO APUNTA LAS CUALIDADES O HABILIDADES QUE SE VALOREN DE LAS MUJERES

---

---

**3.** RESPONDE:

De las mujeres se valoraba más su...

Inteligencia

Belleza

Tú preferirías ser

Inteligente

Guapo/a

De los hombres se valoraba más su...

Inteligencia

Belleza

La belleza es la cualidad más importante

Sí

No

**4.** ¿CREEES QUE LO MÁS IMPORTANTE DE UNA CHICA ES SU ASPECTO FÍSICO? ¿POR QUÉ?

---

---

---

**5.** COMPLETA LAS SIGUIENTES FRASES

Yo valgo mucho porque soy \_\_\_\_\_

Yo valgo mucho porque \_\_\_\_\_

Yo valgo mucho porque \_\_\_\_\_






**Anexo 6: Ficha de autoevaluación del alumnado.**

Nombre: \_\_\_\_\_



# Autoevaluación

			
ME HE ESFORZADO AL MÁXIMO			
HE PARTICIPADO EN LOS DEBATES DE MANERA RESPETUOSA			
HE HECHO LAS ACTIVIDADES PARÁNDOME A REFLEXIONAR			
EN LAS ACTIVIDADES GRUPALES HE ESCUCHADO A MIS COMPAÑERAS/OS.			
HE DISFRUTADO DE ESTAS CLASES			

ESCRIBE UNA REFLEXIÓN A LA QUE HAYAS LLEGADO EN LAS DOS ÚLTIMAS CLASES.

---

---

ESCRIBE ALGO QUE HAYAS HECHO BIEN EN LAS DOS ÚLTIMAS CLASES Y ALGO QUE PUEDAS MEJORAR.

---

---

¿CÓMO TE HAS SENTIDO EN ESTAS CLASES?

---

---



## Anexo 7: Adaptación ficha *Tú dictas lo que vales*.

Nombre: \_\_\_\_\_ Sesión 2: *Tú dictas lo que vales*



### *Tú dictas lo que vales*

#### 1. ¿PARA QUÉ SIRVE UNA CHICA?

- Para ser madre y esposa       Para ser ingeniera       Para nada  
 Para trabajar en la construcción       Para ser maestra       Para ser deportista

#### 2. ¿QUÉ CUALIDADES O HABILIDADES SE VALORABAN DE LAS MUJERES EN EL VÍDEO?

- Ser inteligentes       Ser obedientes       Ser rebeldes       Ser ambiciosas  
 Ser graciosas       Ser buenas esposas       Ser educadas       Ser guapas

#### 3. RESPONDE:

De las mujeres se valoraba más su...

- Inteligencia  
 Belleza

Tú preferirías ser

- Inteligente  
 Guapo/a

De los hombres se valoraba más su...

- Inteligencia  
 Belleza

La belleza es la cualidad más importante

- Si  
 No

#### 4. HAZ UNA LISTA DE CUALIDADES QUE SEAN MÁS IMPORTANTES QUE EL ASPECTO FÍSICO.

---

---

---

#### 5. COMPLETA LAS SIGUIENTES FRASES

Yo valgo mucho porque soy \_\_\_\_\_

Yo valgo mucho porque \_\_\_\_\_

Yo valgo mucho porque \_\_\_\_\_




## Anexo 8: "Kahoot!" de la actividad *Realidades Opuestas 2*.

En la época de Ana los hombres podían agredir a sus esposas sin consecuencias.



20




▲ Sí

◆ No

En la época de Ana los hombres tenían la obligación de hacerse cargo de sus hijos/hijas.



20




▲ Sí

◆ No

En la época de Ana los hombres tenían derecho a votar.



Correcto  
+ 916



Siguiente

▲ Sí ✓

◆ No ✗

## Anexo 9: Ficha *Una falda no es una invitación.*

Nombre: \_\_\_\_\_ Sesión 3: Una falda no es una invitación



**1.** Contesta las siguientes preguntas después de ver la primera parte del vídeo.

¿Qué opinas de lo que han hecho los chicos?



Creo que lo que han hecho es...

- Una broma
- Una falta de respeto
- Una conducta a imitar
- Una conducta a denunciar

¿Alguna vez has vivido una situación así? ¿Qué hiciste?

---

---

---

---

¿Por qué crees que lo han hecho?

---

---

---

**2.** Contesta las siguientes preguntas después de ver la segunda parte del vídeo.

¿Cómo definirías la reacción de Ana?

- Exagerada
- Apropiaada
- Valiente
- Vergonzosa
- Admirable

Diana dice "Los chicos son así". ¿Estás de acuerdo? ¿Por qué son así los chicos pero no las chicas?

---

---

---

¿Crees que los chicos deben tener derecho a "atormentar" a las chicas? ¿O deberían respetarlas?

---

---



## Anexo 10: Ficha *No es no.*

Nombre: \_\_\_\_\_ Sesión 3: Una falda no es una invitación



Contesta las siguientes preguntas después de ver el vídeo.

¿Qué significa "NO"?

---

¿Cómo crees que se sintió la chica?

---

---

¿Cómo crees que se sintió el chico?

---

---

¿Por qué crees que el chico no paró cuando la chica le pidió que lo hiciera?

---

---

---

---

---

¿Debería haber parado? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

¿Cómo te sentirías si alguien te tocara sin permiso o siguiera haciendo algo que le has pedido que pare de hacer? ¿Y si alguien te pide que dejes de hacer algo que a ti te divierte, ¿pararías?

---

---

---

---

---



## Anexo 11: Cuestionario “Microsoft Forms” de la actividad *¿Culpable?*



Hola, Elena: al enviar este formulario, el propietario podrá ver su nombre y dirección de correo electrónico.

\* Obligatorio

1. Imagina que vas por la calle con tu nuevo teléfono de último modelo, ¡qué ganas tenías de comprártelo! No puedes dejar de mirarlo, te sacas una foto para mandársela a una amiga. De repente, una persona pasa corriendo a tu lado y te arranca el teléfono de las manos. Aunque intentas recuperar tu móvil, esa persona se sale con la suya. ¿De quién es la culpa de que hayas perdido tu nuevo móvil?

- Tuya por llevar el teléfono a la vista e ir presumiendo.
- De la persona que te ha robado el teléfono.

2. ¡Por fin has terminado un trabajo de clase que te ha costado mucho trabajo! Pero con tan mala suerte que se te olvida el USB donde lo tienes guardado en clase. No pasa nada, mañana seguirá ahí. Pero el día de la presentación un compañero tuyo presenta antes y te das cuenta de que es tu trabajo. ¿Se había encontrado el USB y te robó el trabajo! ¿De quién es la culpa?

- Tuya por haberte olvidado tu USB.
- De la persona que se aprovechó de tu trabajo.

3. Hay un compañero de clase que quiere hacer un trabajo contigo, pero tú le rechazas porque lo vas a hacer con una amiga. Este compañero te empieza a presionar y no te deja en paz. Pasan los días y sigues rechazándole y él insistiendo. Un día se cansa y empieza a insultarte a todas horas. ¿De quién es la culpa de que este compañero te insulte? \*

- Del compañero por presionarte e insultarte.
- Tuya por haberle rechazado sabiendo que él quería ir contigo.

4. Ahora volvamos a la escena de "Ana la de Tejas Verdes". Recuerda que vimos una escena en la que mientras una chica y un chico se besaban, él empezó a hacer cosas con las que ella no estaba cómoda. Ella le pidió que parara pero él no le hizo caso. ¿De quién es la culpa? \*

- Del chico por intentar forzarla a hacer algo que ella no quería hacer.
- De la chica por ir con él.

Enviar

## Anexo 12: Adaptación *Una falda no es una invitación.*

Nombre: \_\_\_\_\_ Sesión 3: Una falda no es una invitación



**1.** Contesta las siguientes preguntas después de ver la primera parte del vídeo.

¿Qué opinas de lo que han hecho los chicos?



Creo que lo que han hecho es...

- Una broma
- Una falta de respeto
- Una conducta a imitar
- Una conducta a denunciar

¿Alguna vez has vivido una situación así?

- Sí
- No

¿Qué hiciste?

- Hice algo para parar la situación
- No hice nada

¿Por qué crees que lo han hecho?

- Porque les parecía gracioso
- Porque les divierte
- Porque creen que a las chicas les gusta

**2.** Contesta las siguientes preguntas después de ver la segunda parte del vídeo.

¿Cómo definirías la reacción de Ana?

- Exagerada
- Apropiada
- Valiente
- Vergonzosa
- Admirable

Diana dice "Los chicos son así". ¿Estás de acuerdo? ¿Por qué?

- Sí
- No

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Crees que los chicos deben tener derecho a "atormentar" a las chicas? ¿O deberían respetarlas?

- Es normal que las atormenten porque es divertido.
- Deberían respetarlas porque esa conducta es irrespetuosa.





## Anexo 13: Adaptación *No es no.*

Nombre: \_\_\_\_\_ Sesión 3: Una falda no es una invitación



### No es no

¿Qué significa "NO"?

\_\_\_\_\_

Cómo crees que se sintió la chica?

- |                                   |                                       |
|-----------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Asustada | <input type="checkbox"/> Nerviosa     |
| <input type="checkbox"/> Contenta | <input type="checkbox"/> Humillada    |
| <input type="checkbox"/> Confusa  | <input type="checkbox"/> Entusiasmada |

Cómo crees que se sintió el chico?

- |                                    |                                      |
|------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Contento  | <input type="checkbox"/> Poderoso    |
| <input type="checkbox"/> Asustado  | <input type="checkbox"/> Avergonzado |
| <input type="checkbox"/> Orgullosa | <input type="checkbox"/> Valiente    |

El chico debería haber parado cuando la chica se lo pidió?

- Sí       No

¿Tienes alguna teoría sobre por qué no lo hizo?

\_\_\_\_\_

¿Cómo te sentirías si alguien te tocara sin permiso o siguiera haciendo algo que le has pedido que pare de hacer?

- |                                      |                                       |                                    |                                    |
|--------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Incómodo    | <input type="checkbox"/> Poderoso     | <input type="checkbox"/> Humillado | <input type="checkbox"/> Triste    |
| <input type="checkbox"/> Avergonzado | <input type="checkbox"/> Entusiasmado | <input type="checkbox"/> Asqueado  | <input type="checkbox"/> Tranquilo |
| <input type="checkbox"/> Valiente    | <input type="checkbox"/> Solo         | <input type="checkbox"/> Feliz     | <input type="checkbox"/> Inseguro  |

¿Si alguien te pide que dejes de hacer algo que a ti te divierte, pararías?

- Sí       No



## Anexo 14: "Kahoot!" de la actividad ¿Es esto amor?

¿Crees que es amor que tu pareja te apoye en tus sueños aunque a él/ella le parezcan un poco locos?

18

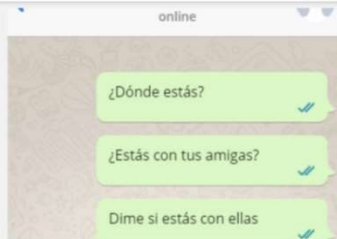


▲ Si, es amor.

◆ No, no es amor.

¿Crees que es amor que tu pareja siempre quiera saber con quién estás?

20



▲ Si, es amor.

◆ No, no es amor.

¿Crees que es amor que tu pareja te presione para hacer algo que quiere hacer aunque sepa que tú no quieres?

Correcto  
+ 0



Siguiente

▲ Si, es amor.



◆ No, no es amor.



## Anexo 15: Ficha *Iguals y compañeros*.

Nombre: \_\_\_\_\_ Sesión 4: *Iguals y compañeros*



### *Iguals y compañeros*

**1.** ¿QUÉ ADJETIVOS PODRÍAN DEFINIR AL PERSONAJE DE GILBERT EN SU PRIMERA INTERACCIÓN CON ANA?

- |                                     |                                     |                                       |
|-------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Amable     | <input type="checkbox"/> Orgullosa  | <input type="checkbox"/> Creído       |
| <input type="checkbox"/> Provocador | <input type="checkbox"/> Cruel      | <input type="checkbox"/> Atento       |
| <input type="checkbox"/> Resentido  | <input type="checkbox"/> Respetuosa | <input type="checkbox"/> Desagradable |

¿DE QUÉ OTRA FORMA PODRÍAS DEFINIR SU CONDUCTA?

\_\_\_\_\_

**2.** ¿SU CONDUCTA INICIAL TE PARECE ROMÁNTICA? ¿POR QUÉ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**3.** ¿CÓMO LE DEFINIRÍAS AL FINAL DE LA SERIE? ¿QUÉ CAMBIOS OBSERVASTE EN ÉL?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**4.** ¿CUÁL CONSIDERAS "MEJOR"? ¿POR QUÉ?

- El Gilbert del principio  El Gilbert del final

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**Anexo 16: Ficha *Mi compañero/a ideal*.**

Nombre: \_\_\_\_\_ Sesión 4: Iguales y compañeros



*Mi compañero/a ideal*

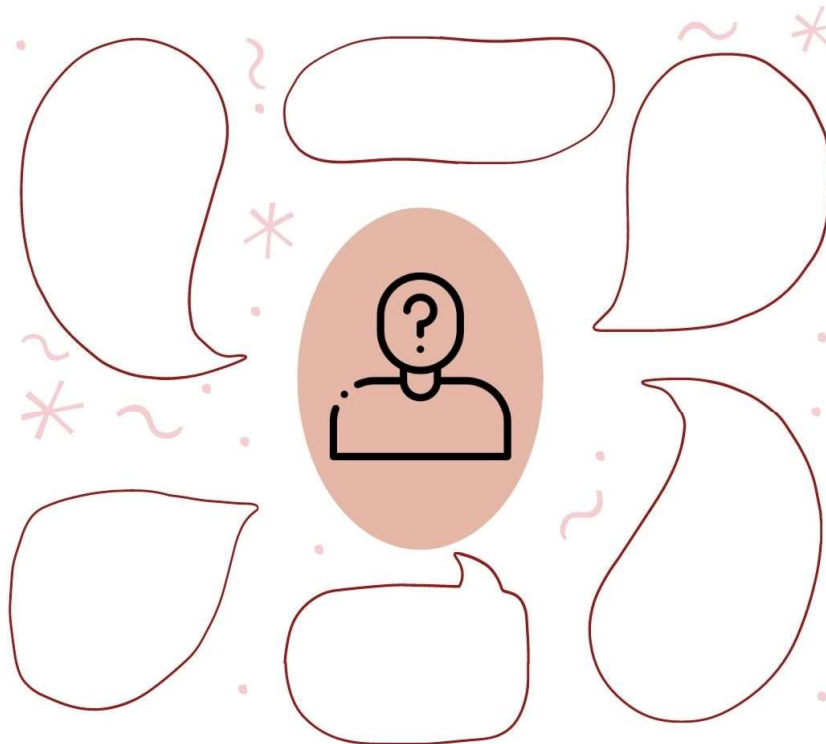
¿QUÉ CARACTERÍSTICAS CREES QUE DEBE PRESENTAR UNA RELACIÓN DE PAREJA PARA SER SANA?

---

---

---

ESCRIBE EN CADA BURBUJA UNA CUALIDAD QUE BUSQUES EN TU COMPAÑERO/A IDEAL



## Anexo 17: Adaptación *Iguales y compañeros*.

Nombre: \_\_\_\_\_ Sesión 4: *Iguales y compañeros*



### *Iguales y compañeros*

**1.** ¿QUÉ ADJETIVOS PODRÍAN DEFINIR AL PERSONAJE DE GILBERT EN SU PRIMERA INTERACCIÓN CON ANA?

- |                                     |                                     |                                       |
|-------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Amable     | <input type="checkbox"/> Orgullosa  | <input type="checkbox"/> Creído       |
| <input type="checkbox"/> Provocador | <input type="checkbox"/> Cruel      | <input type="checkbox"/> Atento       |
| <input type="checkbox"/> Resentido  | <input type="checkbox"/> Respetuoso | <input type="checkbox"/> Desagradable |

¿SE TE OCURREN OTROS ADJETIVOS PARA DEFINIR A GILBERT?

\_\_\_\_\_

**2.** ¿SU CONDUCTA INICIAL TE PARECE ROMÁNTICA? ¿POR QUÉ?

- Sí \_\_\_\_\_
- No \_\_\_\_\_

**3.** ¿CÓMO LE DEFINIRÍAS AL FINAL DE LA SERIE?

- |                                     |                                     |                                       |
|-------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Amable     | <input type="checkbox"/> Orgullosa  | <input type="checkbox"/> Creído       |
| <input type="checkbox"/> Provocador | <input type="checkbox"/> Cruel      | <input type="checkbox"/> Atento       |
| <input type="checkbox"/> Resentido  | <input type="checkbox"/> Respetuoso | <input type="checkbox"/> Desagradable |

**4.** ¿CUÁL CONSIDERAS "MEJOR"? ¿POR QUÉ?

- El Gilbert del principio  El Gilbert del final

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## Anexo 18: Adaptación *Mi compañero/a ideal*.

Nombre: \_\_\_\_\_ Sesión 4: Iguales y compañeros

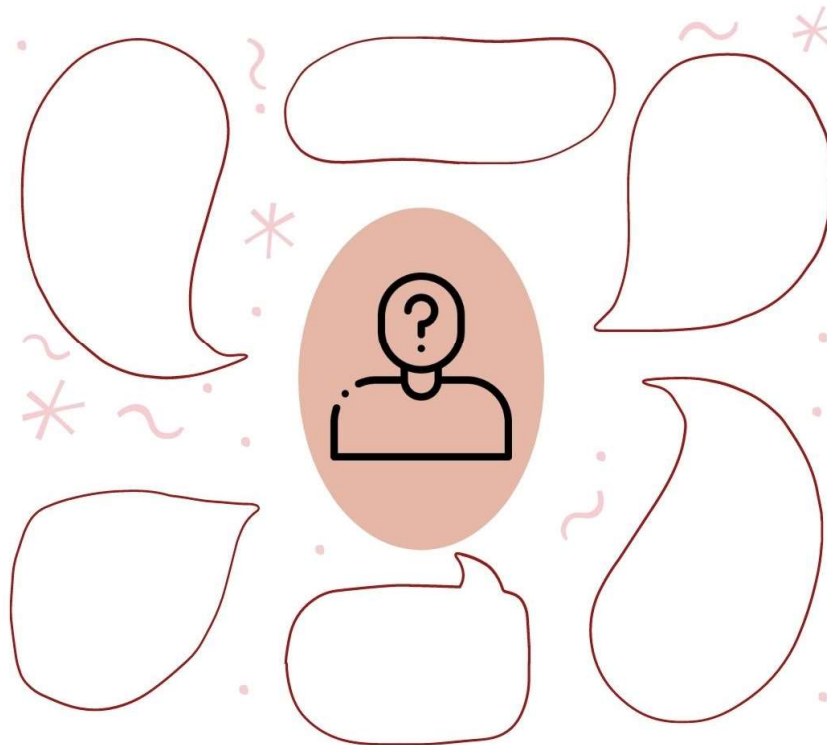


### *Mi compañero/a ideal*

¿QUÉ CARACTERÍSTICAS CREES QUE DEBE PRESENTAR UNA RELACIÓN DE PAREJA PARA SER SANA?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Confianza       | <input type="checkbox"/> Dependencia                       |
| <input type="checkbox"/> Tener celos     | <input type="checkbox"/> Aceptar a la otra persona como es |
| <input type="checkbox"/> Respeto         | <input type="checkbox"/> Controlar a la otra persona       |
| <input type="checkbox"/> Responsabilidad | <input type="checkbox"/> Conocer a la otra persona         |
| <input type="checkbox"/> Solidaridad     | <input type="checkbox"/> Buena comunicación                |

ESCRIBE EN CADA BURBUJA UNA CUALIDAD QUE BUSQUES EN TU COMPAÑERO/A IDEAL



## Anexo 19: Dilema Moral.

Sesión 5: Mientras duren el sol y la luna



### *¿Qué es justo?*

Tienes once años, eres una persona vivaz, alegre e imaginativa. Un día te ves obligada a dejar atrás todo lo que conoces. Dejas atrás el lugar que ha sido tu hogar durante once años y a todas las personas que conocías.

Llegas a tu nuevo hogar y estás emocionada por empezar esta nueva aventura. Pero también estás asustada porque vas a tener que hacer nuevas amistades y tienes miedo a no encajar.

Enseguida entablas amistad con una niña del pueblo. Hacéis quedadas y cientos de planes diferentes. Pero llega el primer día de colegio y no todo va como esperabas. Una de tus compañeras la toma contigo y se mete con tu aspecto, tu ropa, tu forma de ser. No te hace sentir a gusto. Con el tiempo sois capaces de convivir, pero nunca llegáis a haceros amigas. Ella te sigue haciendo sentir como si fueras inferior.

Un día esta chica es víctima de una agresión e humillación injusta. Todo el pueblo la repudia. Sus padres la culpabilizan de la situación. Pierde a todas sus amigas y apenas sale de su casa. Mientras tanto, la persona que la agredió no se enfrenta a ninguna consecuencia.

### *Y ahora pregunto...*

¿Qué es justo? ¿Mostrarle tu apoyo o ignorarla?  
Aunque ella a ti no te ha tratado bien, ¿la ayudarías  
ahora que lo necesita?



**Anexo 20: Ficha *El iceberg de mi personalidad.***

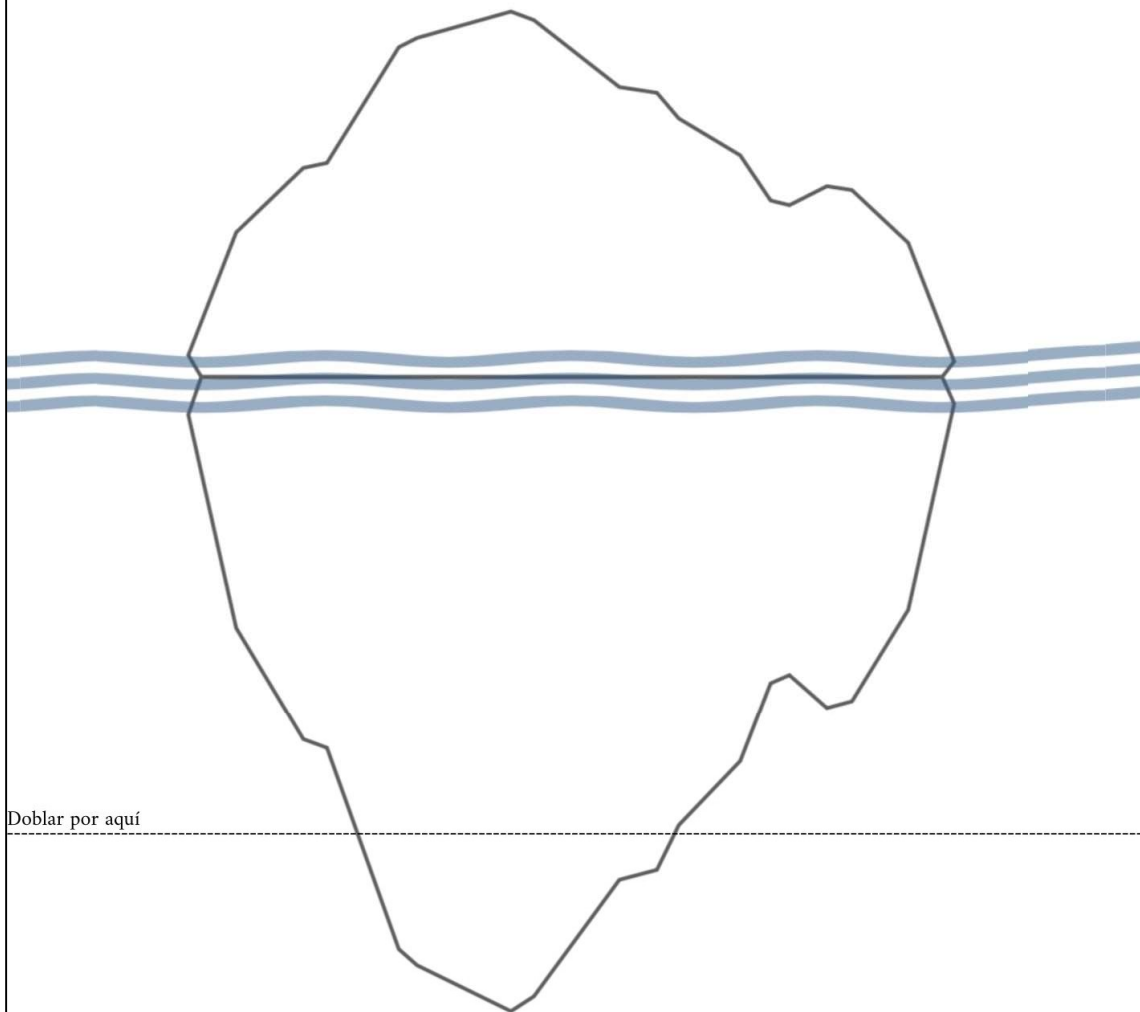
Nombre: \_\_\_\_\_

Sesión 4: *Iguales y compañeros*



## *El iceberg de mi identidad*

Como tú te ves



Doblar por aquí

Como te ven los demás



## Anexo 21: Adaptación Dilema Moral.

Sesión 5: Mientras duren el sol y la luna



### *¿Qué es justo?*

1. Un día te ves obligado a dejar atrás el lugar que ha sido tu hogar durante once años y a todas las personas que conocías.
2. Llegas a tu nuevo hogar y estás asustado porque vas a tener que hacer nuevas amistades y tienes miedo a no encajar.
3. El primer día de colegio una de tus compañeras la toma contigo y se mete con tu aspecto, tu ropa, tu forma de ser.
4. Con el tiempo sois capaces de convivir, pero nunca llegáis a haceros amigas.
5. Un día esta chica es víctima de una agresión e humillación injusta. Pierde a todas sus amigas y apenas sale de su casa.

### *Y ahora pregunto...*

¿Deberías mostrarle tu apoyo o ignorarla?

Aunque ella a ti no te ha tratado bien, ¿la ayudarías ahora que lo necesita?

¿Merece ser ayudada una persona que te ha tratado mal?

Si tú fueras ella, ¿te gustaría que te ayudaran?

¿Qué tiene más importancia: la justicia o tus sentimientos?



**Anexo 22: Hoja de evaluación diaria para la propuesta didáctica.**

# HOJA DE OBSERVACIÓN DIARIA

NOMBRE DEL ALUMNO/ALUMNA:

<p><b>BLOQUE 1: SESIÓN 1</b></p> <p>Ha participado activamente.</p> <p><input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No</p> <p>Se ha comportado correctamente.</p> <p><input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No</p> <p>Comentario</p> <hr/> <hr/>	<p><b>BLOQUE 1: SESIÓN 2</b></p> <p>Ha participado activamente.</p> <p><input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No</p> <p>Se ha comportado correctamente.</p> <p><input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No</p> <p>Comentario</p> <hr/> <hr/>
<p><b>BLOQUE 2: SESIÓN 1</b></p> <p>Ha participado activamente.</p> <p><input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No</p> <p>Se ha comportado correctamente.</p> <p><input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No</p> <p>Comentario</p> <hr/> <hr/>	<p><b>BLOQUE 2: SESIÓN 2</b></p> <p>Ha participado activamente.</p> <p><input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No</p> <p>Se ha comportado correctamente.</p> <p><input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No</p> <p>Comentario</p> <hr/> <hr/>
<p><b>BLOQUE 3: SESIÓN 1</b></p> <p>Ha participado activamente.</p> <p><input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No</p> <p>Se ha comportado correctamente.</p> <p><input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No</p> <p>Comentario</p> <hr/> <hr/>	<p><b>INFORMACIÓN ADICIONAL</b></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

**Anexo 23: Listas de cotejo para la evaluación de la propuesta didáctica.**

<b>LISTA DE COTEJO BLOQUE 1</b>		
<b>ASPECTO PARA EVALUAR</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Ha reflexionado críticamente sobre su identidad, tratando de definirse de la manera más sincera y realista posible.		
Ha reflexionado críticamente sobre los roles de género y las características asociadas socialmente a los hombres y a las mujeres.		
Argumenta de manera crítica y reflexiva sobre el papel de la mujer en la sociedad.		
Es capaz de valorar a las personas más allá de su aspecto físico y es capaz de utilizar otras características para definirlos positivamente.		
Comprende la desigualdad sufrida por la mujer por razón de género a lo largo de la historia		
Ha demostrado una actitud positiva hacia las diferentes tareas de la sesión.		
Ha completado todas las actividades escritas de manera satisfactoria, demostrando interés y disposición hacia el aprendizaje.		
Ha completado las actividades escritas de manera reflexiva y crítica, y están realizadas con una caligrafía limpia y legible.		
Ha participado voluntariamente y de manera constructiva y continua (más de tres veces) en los debates.		
En los debates ha respetado los turnos de palabra y ha llevado una intervención respetuosa, escuchando todas las opiniones y ofreciendo argumentos y contrargumentos significativos.		
<b>TOTAL</b>		
<b>OBSERVACIONES:</b>		

<b>LISTA DE COTEJO BLOQUE 2</b>		
<b>ASPECTO PARA EVALUAR</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Es capaz de identificar conductas machistas en diferentes situaciones.		
Reconoce la diferencia entre la realidad de los hombres y la de las mujeres y la diferencia de privilegios entre ambos.		
Comprende el concepto de consentimiento y su importancia en las relaciones interpersonales.		
Es capaz de distinguir entre patrones de conducta deseables y sanos en relaciones interpersonales y/o románticas.		
Ha demostrado una actitud positiva hacia las diferentes tareas de la sesión.		
Ha completado todas las actividades escritas de manera satisfactoria, demostrando interés y disposición hacia el aprendizaje.		
Ha completado las actividades escritas de manera reflexiva y crítica, y están realizadas con una caligrafía limpia y legible.		
Ha participado voluntariamente y de manera constructiva y continua (más de tres veces) en los debates.		
En los debates ha respetado los turnos de palabra y ha llevado una intervención respetuosa, escuchando todas las opiniones y ofreciendo argumentos y contrargumentos significativos.		
<b>TOTAL</b>		
<b>OBSERVACIONES:</b>		

<b>LISTA DE COTEJO BLOQUE 3</b>		
<b>ASPECTO PARA EVALUAR</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Ha comprendido el concepto de sororidad y ha sido capaz de aplicarlo a diferentes situaciones.		
Ha reflexionado sobre la importancia de mostrar apoyo a quien lo necesite.		
Ha hecho uso de la empatía para ser capaz de ponerse en la situación de otra persona y comprender diferentes puntos de vista.		
Ha demostrado una actitud positiva hacia las diferentes tareas de la sesión.		

Ha completado todas las actividades escritas de manera satisfactoria, demostrando interés y disposición hacia el aprendizaje.		
Ha completado las actividades escritas de manera reflexiva y crítica, y están realizadas con una caligrafía limpia y legible.		
Ha participado voluntariamente y de manera constructiva y continua (más de tres veces) en los debates.		
En los debates ha respetado los turnos de palabra y ha llevado una intervención respetuosa, escuchando todas las opiniones y ofreciendo argumentos y contrargumentos significativos.		
<b>TOTAL</b>		
<b>OBSERVACIONES:</b>		

#### Anexo 24: Rúbrica evaluación propuesta didáctica.

<b>RÚBRICA EVALUACION PROPUESTA DIDÁCTICA</b>				
	<b>Excelente</b>	<b>Muy bien</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Insuficiente</b>
<b>P A R T I C I P A C I Ó N</b>	Ha participado de manera activa, respetuosa y voluntaria en todas las sesiones. Dicha participación fue relevante y significativa en todo momento.	Ha participado de manera activa, respetuosa y voluntaria en casi todas las sesiones. La participación fue relevante y significativa en casi todo momento.	Ha participado respetuosamente en todas las sesiones, pero nunca de manera voluntaria. Dicha participación no siempre era significativa ni se relacionaba con el tema tratado.	No ha participado en ninguna de las sesiones. Tampoco participaba si se pedía expresamente su colaboración.
<b>C O M P O R T A M I E N T O</b>	Su comportamiento ha sido ejemplar, respetando tanto a compañeros/as como a la maestra. Ha presentado sus ideas de forma respetuosa y escuchar aquellas	Su comportamiento ha sido bueno, respetando tanto a compañeros/as como a la maestra. Ha presentado sus ideas de forma respetuosa y, pero tenía dificultad para escuchar	Su comportamiento ha sido bueno. Ha respetado tanto a compañeros/as como a la maestra. Ha sido capaz de presentar sus ideas de forma respetuosa pero interrumpía a menudo a las personas que	Ha tenido un mal comportamiento. No ha respetado ni a compañeros/as ni a la maestra. Ha intentado imponer sus ideas y no ha escuchado aquellas ideas contrarias a las suyas.

	ideas contrarias a las suyas.	aquellas ideas contrarias a las suyas.	expusieran ideas contrarias a las suyas.	
<b>O B J E T I V O S</b>	Ha alcanzado todos los objetivos específicos de las sesiones y los generales de la propuesta.	Ha alcanzado la mayoría de los objetivos específicos de las sesiones y de los generales de la propuesta.	Ha alcanzado algunos de los objetivos específicos de las sesiones y de los generales de la propuesta.	No ha alcanzado los objetivos específicos de las sesiones ni los generales de la propuesta.
<b>P R O G R E S O</b>	Se ha observado un progreso y mejora significativa gracias al esfuerzo constante del alumno/a. Ha mejorado la expresión oral, escrita y su capacidad para hacer uso del pensamiento crítico.	Se ha observado un progreso gracias al esfuerzo constante del alumno/a. Ha mejorado la expresión oral, escrita y su capacidad para hacer uso del pensamiento crítico.	Se ha observado un progreso significativo durante la propuesta gracias al esfuerzo constante del alumno/a. Ha mejorado la expresión oral, escrita y su capacidad para hacer uso del pensamiento crítico.	No se ha observado ningún progreso en el alumno/a. Su falta de esfuerzo no ha hecho mejorar ni su expresión oral, ni escrita ni su capacidad para hacer uso del pensamiento crítico.
<b>A C T I V I D A D E S</b>	Ha realizado todas las actividades correctamente, mostrando interés por aprender y mejorar. Las reflexiones realizadas en las actividades tanto orales como escritas estaban elaboradas y bien argumentadas.	Ha realizado la mayoría de las actividades correctamente, mostrando interés por aprender y mejorar. Las reflexiones realizadas en las actividades tanto orales como escritas solían elaboradas y bien argumentadas.	Ha realizado algunas de las actividades correctamente, pero no siempre mostraba interés por aprender y mejorar. Las reflexiones realizadas en las actividades tanto orales como escritas no estaban bien argumentadas.	No ha realizado las actividades o las ha realizado de incorrectamente, rápido y sin mostrar interés por aprender o mejorar. No ha participado en las actividades orales o lo ha hecho de manera disruptiva y sin aportar argumentos o reflexiones relevantes.