



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Las Sinsombrero: la voz femenina del grupo
poético del 27

*Las Sinsombrero: the female voice of the
poetic group of 27*

Autora

Garoa Andia Gondra

Directora

María Nogués

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2019-2020

Resumen

Los libros de texto escolares dejan a un porcentaje muy alto de mujeres fuera del canon de enseñanza. Debido a esto se muestra a los y las jóvenes una historia sesgada, incompleta, androcentrista y parcial. El proyecto de innovación pretende hacer reflexionar sobre cómo está relatada la literatura, y en general, la historia. Para ello, se ha tomado como hilo conductor a unas mujeres transgresoras e inconformistas, que vivieron la evolución de España en una época vanguardista: las Sinsombrero. Mujeres que, junto a Lorca, Alberti, Alexandre y otros muchos, renovaron la forma de hacer poesía. Poesía que sirve de referente, por su modernidad y por la ruptura que supone con los estereotipos impuestos a la figura femenina del momento; pudiendo crear a su vez placer lector e interés por este género no tan valorado entre el alumnado.

Palabras clave: Sinsombrero, figura femenina, poesía, reflexión, placer lector

Abstrac

School textbooks leave a great number of women out of the canon teaching. Because of this, young students are taught a biased, incomplete, androcentric and partial History. This innovation project tries to make us think about how we tell Literature and History in general. For that, we have considered a group of groundbreaking and non-conforming women who were part of the spanish society's evolution in an avant-garde era: Las Sinsombrero. Women who, along with Lorca, Alberti, Aeixandre and some others, were pioneers in the field of poetry. Poetry held as model, because of its modernity and because it supposed breaking with the feminine stereotypes of the moment. Thus, it can arise interest among students and these can enjoy its reading.

Clue words: Sinsombreo, feminine role, poetry, reflection, pleasure of reading.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. ADECUACIÓN A LA LEGISLACIÓN	7
2.1. OBJETIVOS DEL PROYECTO	7
2.1.1. Objetivos generales	7
2.1.2. Objetivos específicos	8
3. MARCO TEÓRICO	9
3.1. LA LITERATURA EN EL AULA	9
3.1.1. El género poético	10
3.1.2. La literatura como expresión artística de emociones	12
3.2. LA LITERATURA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO	14
3.2.1. La figura femenina en la literatura	16
3.2.2. La figura femenina en los libros de textos	19
4. ESTADO DE LA CUESTIÓN	24
4.1. PROYECTOS EDUCATIVOS RELACIONADOS CON MUJERES	24
4.2. PROYECTOS EDUCATIVOS RELACIONADOS CON LAS SINSOMBRERO	25
5. CONTEXTO EDUCATIVO	28
6. PROYECTO DE INNOVACIÓN: LAS SINSOMBRERO	29
6.1. ADECUACIÓN A LA LEGISLACIÓN AUTONÓMICA: BOLETÍN OFICIAL DE ARAGÓN	29
6.1.1. Competencias	30
6.1.2. Objetivos	31
6.1.3. Contenidos	33

6.2. DESARROLLO DE LAS SESIONES	34
6.2.1. ¡Comenzamos!	34
6.2.2. Poesía y música	36
6.2.3. Poesía y otras artes	37
6.2.4. Exposiciones: dos sesiones	37
6.3. METODOLOGÍA	38
6.3.1. Metodología general	38
6.3.2. Metodología específica	40
<u>7. EVALUACIÓN</u>	<u>41</u>
7.1. CRITERIOS DE CALIFICACIÓN E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	43
7.2. CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	44
7.3. <i>SCAPE-ROOM</i> COMO EVALUACIÓN INNOVADORA	45
7.3.1. DESARROLLO DE LA <i>SCAPE-ROOM</i>	46
<u>8. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</u>	<u>47</u>
8.1. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA PROGRAMACIÓN	48
8.2. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA METODOLOGÍA	48
8.3. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS TIEMPOS	48
8.4. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS ESPACIOS	48
8.5. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EVALUACIÓN	48
<u>9. CONCLUSIONES</u>	<u>51</u>
<u>10. PROPUESTAS FUTURAS</u>	<u>53</u>
<u>11. BIBLIOGRAFÍA</u>	<u>55</u>
<u>12. ANEXOS</u>	<u>59</u>

1. INTRODUCCIÓN

¿Quién ha creado la historia? Según lo aprendido, desde los inicios son los hombres los que la han creado y escrito; ellos son los descubridores y realizadores de las mayores hazañas en todos los ámbitos: historia, matemática, literatura, geografía, etc. Por consiguiente, aparentemente no ha habido grandes artistas femeninas. A pesar de su trabajo, valentía y capacidad de crear grandes obras de arte, su labor ha quedado relegada y oculta. Si bien es cierto que en los últimos años se han llevado a cabo estudios y la recuperación de sus voces, «en realidad el milagro es que, a pesar de la desigualdad aplastante en la que viven las mujeres, tantas hayan conseguido llegar a posiciones que siempre han representado una prerrogativa masculina en la ciencia, en la política, en el arte.» (Nochlin, 1989), en definitiva, en todos los ámbitos reservados al hombre.

Según una investigación realizada por Andrés Giner Latorre, «podríamos definir el concepto de androcentrismo como una situación generalizada y aceptada socialmente donde la historia cultural de una comunidad está construida desde el punto de vista de los hombres» (2019: 198). Lo que nos lleva a una historiografía incompleta y parcial que afecta sustancialmente a nuestro ámbito educativo, debilitando, además, la posición social de un género respecto a otro y perpetuando las desigualdades aún no superadas en nuestra contemporaneidad.

Debemos ser conscientes de que existe una tradición literaria femenina constante y rica, que se está omitiendo y que pertenece al acervo cultural no solo de las mujeres, sino de los hombres también. Incluirlas y reescribir un relato de la literatura que dé cuenta de las voces de mujeres y hombres, con su producción diferenciada es responsabilidad que compete directamente a las profesoras y profesores y que compromete también su rigor académico, su nivel profesional. Una literatura donde no se reconozca la voz de las escritoras es una literatura sesgada, adulterada, amputada. (López-Navajas y Querol, 2014: 223)

Consecuentemente, en la materia que nos incumbe, Lengua Castellana y Literatura de 4º ESO, podemos apreciar que la presencia de la mujer es del 13,60%, frente a un 86,40% masculino¹ (Latorre, 2019: 205); por lo que estará en manos del docente diseñar y aportar materiales complementarios. Incluir a las figuras femeninas, ya no solo en literatura, sino en el resto de las asignaturas, -sobre todo las de enfoque historicista-, en el currículo, en los contenidos y, en general, en todo lo que engloba el entorno escolar es una tarea imprescindible. Ya que, aún hoy en día, a pesar de los grandes avances y estudios realizados sobre las mujeres, «esta dinámica de

¹ Resultados obtenidos desde la aprobación de la LOMCE.

recuperación [sigue siendo] un proceso de innovación educativa, [porque] requiere de un cambio y revisión de los contenidos para reparar las carencias.» (Giner, 2019:209)

Una de las principales herramientas para combatir cualquier tipo de desigualdad social, incluida la ejercida contra la mujer es la prevención y será evitando los estereotipos consolidados desde la infancia, incidiendo en su función en la sociedad, pero sobre todo, exponiendo la importancia de contar con una historiografía completa como podremos avanzar hacia la igualdad. No debemos olvidar que «[...] han sido los avances de los estudios sobre la mujer de las últimas décadas los que han permitido [...] recuperar autorías y trabajar de forma más intensiva ámbitos de estudio más específicos, [y] establecer las bases para la revisión del relato histórico» (López-Navajas, 2014: 284).

Así pues, el objetivo del presente proyecto de innovación se basa en la recuperación y difusión de la memoria histórica y cultural relacionada con las Sin sombrero, mujeres que formaron parte de la Generación del 27. Mmostrando la vida e inquietudes de estas mujeres, podemos hacer entender al alumnado que la escritura femenina forma parte de la historia cultural y que, además, gracias a la vigencia de educar en igualdad a través de materiales y metodologías atractivas desde la puesta en valor de referentes femeninos se ha demostrado como una herramienta útil en el desarrollo de la capacidad crítica, así como en la identificación de esta falta de rigor a la hora de relatar y crear los libros de textos. Asimismo, si se muestra el mundo interior de las escritoras, su forma de expresión y de hablar de sí misma, podemos crear nuevos referentes.

El proyecto viene a completar lo impartido durante los anteriores trimestres, ya que este se sitúa en el último, tras haber visto, en lo relativo al área de literatura, la Generación del 98 y la del 14. Además de complementar el currículo, debido a que se trata de material que no ofrecen los libros de texto al uso, se reconoce y muestra la importancia de las mujeres en la historia de la literatura, dando visibilidad a sus obras. Por lo que podríamos decir tiene una doble finalidad complementaria.

Con todo, y como se ha ido diciendo en las líneas anteriores, el objetivo principal del proyecto, además de crear ese placer lector, valorizar y difundir de la obra de estas mujeres pertenecientes al siglo XX, que comenzaron a conocerse y liberarse a ellas mismas gracias a la expresión artística de sus sentimientos y emociones. Y que con pensamiento crítico los alumnos y las alumnas reflexionen acerca de cómo se ha construido la historia hasta el momento, de la desvalorización y marginación que muchas han sufrido, por el condicionamiento de nacer mujer. La historia también la crean ellas.

2. ADECUACIÓN A LA LEGISLACIÓN

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria, aprobado por el Gobierno de España, y publicado en el BOE el 3 de enero de 2015, está enmarcado en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, que a su vez modifica el artículo 6 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, para definir el currículo como la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas. De conformidad con el mencionado Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, que determina los aspectos básicos a partir de los cuales las distintas Administraciones educativas deberán fijar para su ámbito de gestión la configuración curricular y la ordenación de las enseñanzas en Educación Secundaria Obligatoria, corresponde al Boletín Oficial de Aragón.

2.1. OBJETIVOS DEL PROYECTO

2.1.1. OBJETIVOS GENERALES

En rasgos generales, la propuesta de innovación pretende que los alumnos y alumnas desarrollen capacidades que les permitan:

- o **Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos** y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.
- o **Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad** y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- o **Desarrollar y consolidar hábitos de trabajo individual y en equipo** como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- o **Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas**, utilizando diversos medios de expresión y representación.

- **Desarrollar la capacidad para aprender a aprender**, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- **Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información** para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos.

2.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Valorar y reflexionar acerca de la historiografía y rechazar la discriminación de personas por su identidad de género o sexo, u otra circunstancia social.
- Favorecer la afectividad y las emociones a través de la lectura de la poesía, fomentando el placer lector.
- Desarrollar compañerismo y trabajos grupales, como la participación activa individual.
- Apreciar y comprender cualquier tipo de creación artística como un medio de expresión.
- Desarrollar la capacidad para planificar las tareas, tomar decisiones y utilizar fuentes de información con criterio.
- Hacer uso adecuado de las redes sociales

3. MARCO TEÓRICO

3.1. LA LITERATURA EN EL AULA

«La enseñanza de la Literatura ha evolucionado de forma notable desde la década de los setenta del siglo pasado hasta nuestros días. El resultado es más que visible [...] en el paso de la ‘enseñanza de la Literatura’ al de la ‘educación literaria» (Margallo, 2011: 167). Este cambio, exige una reordenación del conocimiento, dando prioridad a la historia de la literatura y a la teoría literaria, para crear con ello didácticas actuales o innovadoras, lo que implica, a su vez, estar al día de los nuevos modelos.

Desde esta perspectiva, el estudio y comparación de diversos contextos y textos literarios pueden dar a conocer la manera en la que durante la historia otras generaciones han expuesto su realidad y valorado la actividad humana mediante el lenguaje. Podría decirse que se tratan de testimonios del pensamiento humano. Por tanto, no podemos negar el valor formativo que la literatura posee. «En las teorías de Habermas sobre la actividad humana [...] la evaluación lingüística conduce a las representaciones del mundo objetivo, del mundo social y del mundo subjetivo» (Colomer, 2001: 5).

La literatura contribuye, de este modo, tanto al uso del lenguaje creativo, como a las distintas formas en las que el discurso puede reflejar el mundo, la condición humana y el diálogo interno de cada uno (Lomas, 2020: 43). Sin embargo, desde los centros escolares no se muestra esta perspectiva y función de la literatura. Se centra, en general, en actividades de memorización, análisis o comentarios de texto, teniendo que ceñirse a un modelo concreto. Los objetivos y contenidos son seleccionados por estos centros, y suelen ser «la adquisición de hábitos de lectura y de capacidades de análisis de los textos, el desarrollo de la competencia lectora, el conocimiento de las obras y de los autores más significativos de la historia de la literatura e incluso el estímulo de la escritura de intención literaria.» (Lomas, 2020: 44). Además, como señala Alonso (2007), vivimos en una sociedad poco lectora, en la que los centros educativos, en general, son los que la fomentan e instruyen desde muy temprano.

3.1.1. El género poético

«Manifestación de la belleza o del sentimiento estético por medio de la palabra, en verso o en prosa.» (RAE, s.v. *poesía*)

La poesía es un género complejo debido a su naturaleza lingüística, por lo que está considerada como una lectura erudita. La falta de comprensión y el esfuerzo que han de hacer para entender el discurso es uno de los motivos por los que este género no es del todo aceptado entre los jóvenes (Fernández Tarí y F. Llorens, 2005: 41).

Es indispensable leer y comprender poesía, tanto para el ámbito educativo, como para el personal, ya que cumple una función significativa en el proceso de aprendizaje de una lengua. Los poemas son fundamentales para la adquisición de la sonoridad del lenguaje (C. Cerillo y Luján Atienza, 2010), esta sonoridad está presente desde la infancia con las nanas, más adelante con las adivinanzas, trabalenguas, canciones... Por lo que, como afirman Sara Fernández Tarí y Ramón F. Llorens (2005), Carlos Lomas (2020) Pedro C. Cerrillo y Ángel Luján (2010), el ser humano está en constante contacto con la poesía desde su nacimiento y a lo largo de su vida.

El problema es que cuando pensamos en la enseñanza de la poesía desde el aula, nos vienen a la mente actividades relacionadas con el análisis de la métrica, el ritmo y las figuras retóricas. Lomas (2020: 45) expone que el estudio de los textos se ha convertido en el *análisis científico* en el que los *comentarios de texto* tienen gran peso y son la práctica habitual. De este modo, los y las estudiantes deben desarrollar la competencia literaria y adquirir habilidades interpretativas para comprender textos literarios.

Este método se repite curso tras curso. La poesía, se expone con objetivos concretos para superar las competencias académicas ‘impuestas’ por el currículo y el profesorado. Sobre todo, se trabaja el léxico y las figuras literarias, pero no se muestra la poesía en «su verdadero significado, en sí misma, como resultado de un proceso de creación donde han intervenido la imaginación, la trasposición de contenidos a través de imágenes, la ruptura de las normas y de las reglas que la gramática [...]» (Fernández Tarí y F. Llorens, 2005: 43).

Consecuentemente, los y las estudiantes más jóvenes no ven a la poesía como una forma posible de expresión de su realidad, lo que sí atribuyen a la música -sobre todo al rap- sin percatarse de las grandes similitudes estéticas, emocionales y conceptuales que existen entre ambas manifestaciones artísticas y creativas. Es decir, el adolescente no comprende la poesía en relación con otros aspectos de su realidad a pesar de estar rodeado de música todo el día, no se percatan de su conexión estética y conceptual. Por lo que tampoco, la relacionan con otro tipo manifestaciones emocionales igualmente cercanas a ellos y ellas. Así podemos verlo, en una encuesta realizada por Raquel Zaldívar (2017) a alumnos de la ESO:

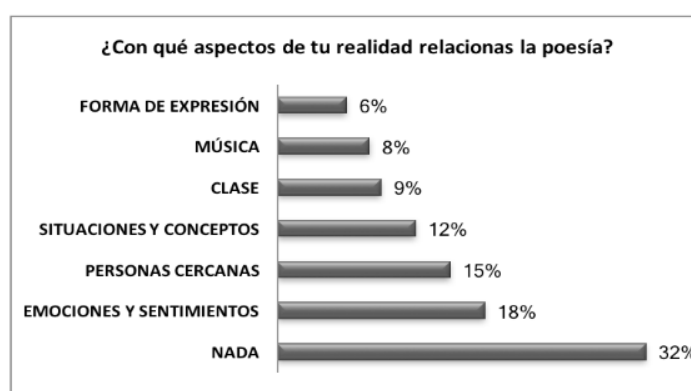


Figura 1: ¿Con qué aspectos de tu realidad relacionas la poesía?
De Zaldívar Sansuán, Nuria, 2017, pp. 265

Estudios recientes, hablan sobre la inteligencia emocional y la curiosidad como motor del sistema enseñanza-aprendizaje; por ello, se debería enfocar la enseñanza-aprendizaje de la poesía desde un punto de vista más afectivo y creativo:

[...] la propuesta es trabajar con ellos en el aula el género poético como creaciones literarias; creaciones cuyo medio de expresión elegido por el autor para comunicarlas ha sido las palabras que recogen los pensamientos o los sentimientos o los simples juegos estéticos. (Fernández Tarí y F. Llorens, 2005: 43)

En definitiva, entender el género poético como juego, gozo estético, belleza, ritmo, como una creación y forma de expresión del pensamiento. Pudiendo explorar las emociones de otras personas, comprendiendo sus sentimientos -desde la otredad-, puede que identificándose con ellos, o sintiendo empatía por el emisor y su situación emocional.

3.1.2. La literatura como expresión artística de emociones

«En los últimos tiempos se ha puesto en evidencia que el alumnado de la enseñanza obligatoria no logra el nivel de comprensión necesario para interpretar convenientemente un buen número de textos [...]» (Lomas, 2020: 43)

Desde hace unos años se reprocha a las y los jóvenes es que no sienten interés por la lectura. Tal vez el motivo de no sentir interés sea por el método utilizado para enseñar la literatura, debido a que esta falta de interés afecta sobre todo a la lectura de clásicos y algunas obras juveniles.

El modelo didáctico que se construyó a partir del paradigma historiográfico se basa en el desarrollo lineal de un sistema literario que selecciona a ‘los grandes autores’ y a ‘las grandes obras’, sobre los cuales se acumulan nociones y juicios críticos que componen el ‘saber’ que se ha de transmitir. En la práctica escolar, este modelo se organiza en torno al *manual de historia de la literatura y la antología*. (Margallo, 2011: 170)

Sin embargo, no debemos obviar que los jóvenes de hoy en día están constantemente leyendo, ya que en la sociedad actual, rodeados de redes sociales, publicidad y estímulos constantes, es muy difícil no leer. El ámbito comunicativo, hoy potenciado, no deja de ser el tradicional esquema (emisor-mensaje-receptor), pero comprendido solamente como la redacción y comprensión textual.

Si queremos acercar la lectura de los clásicos a los jóvenes, tendremos que adaptar la forma de presentar la materia de una manera que resulte familiar y atrayente. Las clásicas metodologías y actividades propuestas a través de la realización de ejercicios presentes en los libros del texto, en general, representan cierto anacronismo en las realidades de nuestra contemporaneidad, dificultando el interés por dicha materia.

A su vez, tendemos a identificar la falta de interés a la falta de capacidad para emocionarse. La adolescencia es una época de desarrollo, tanto físico como emocional, una etapa de transición de la niñez a la edad adulta. Están en constante descubrimiento emocional, y esa sensibilidad es visible en las

diferentes formas de discurso y diálogos interno y externos: notas de afecto a sus compañeras o compañeros, frases de canciones, series o libros con los que se haya sentido identificados... normalmente recogidos en cuadernos o agendas (Fernández Tarí y F. Llorens, 2005: 41).

La literatura entendida como un juego y expresión de sentimiento y emociones, con fines comunicativo en la que las personas intentan dar sentido a sus vivencias, igual que lo hacen otras manifestaciones artísticas, podría promover el interés y la motivación del alumnado. «En cualquier caso, la educación literaria debe favorecer la comunicación entre el lector escolar y el texto literario en la idea de que la literatura no es algo inasequible y ajeno [...]» (Lomas, 2020: 45) a nosotros.

Es fundamental exponer diferentes niveles textuales para no frustrar y desmotivar al alumnado, empezando desde el más sencillo de comprender. Por otro lado, es importante que el alumnado comprenda la literatura como algo más que lo puramente estético. Es decir, como una representación de la realidad social y de la ideología -entendida como lo que compete a las ideas-, así como forma de expresión de emociones y sentimientos, entendiendo la literatura como una representación de las experiencias vitales del autor. Con ello, el receptor podrá sentir esas emociones, y tal vez empatía o identificación personal. Asimismo, estas emociones que experimenten con la lectura podrán relacionarse con experiencias propias u otras formas de expresión artística, como escenas cinematográficas, pinturas, etc. Comparto opinión cuando Lomas declara que

conviene utilizar textos cuya textura formal o semántica facilite la comprensión de su significado pero que a la vez inviten a una lectura ajena a los modos habituales de enfrentarse a los textos [y] seleccionar y secuenciar esos textos en función de sus dificultades de interpretación a la vez que conviene organizar actividades diferentes [...] y tener en cuenta la diversidad de gustos, expectativas y competencias lectoras de cada alumno y de cada alumna. (2020:44)

A lo mejor, también podría contribuir al acercamiento e interés por la literatura, el hecho de que al enseñarla se incluyeran a las grandes escritoras que no aparecen en el desarrollo curricular. Estas podrían ser importantes referentes para muchos y muchas jóvenes, no solo por sus obras, sino también por su trayectoria de rebeldía y lucha por sus derechos y su libertad. Lucha que hoy en

día, todavía persiste. Así pues, mostrando la vida e inquietudes de estas mujeres, se podría generar curiosidad y, tal vez de este modo, placer lector.

3.2. LA LITERATURA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Los símbolos, valores y normas sociales establecidas obedecen a un patrón de relaciones asimétricas entre sexos y géneros. La perspectiva de género cuestiona esta asimetría que sostiene el dominio de lo masculino. Este enfoque trata de construir una representación histórica más real, no solo desde el ámbito de género, sino que tiene en cuenta la diversidad cultural, religiosa y social. Por lo que, además de poner el foco en las relaciones hegemónicas, también promueve la equidad, fomentando el cambio del discurso adquirido. En resumen, comprende una visión del mundo más completa.

La exclusión de las escritoras del canon literario escolar no solo representa una importante pérdida para la literatura, sino que constituye un falseamiento de esa tradición literaria [...]. Nos priva de buena parte de nuestros referentes y que además afecta directamente a la calidad de la educación. [...] para las mujeres tiene más implicaciones, pues al no verse reconocidos sus logros y perder modelos de identificación, su posición social se vuelve secundaria (ellas parecen no haber sido capaces de contribuir de forma relevante a la tradición literaria y cultural). Es un mecanismo de discriminación [...] que sigue vigente, hurtándoles autoridad y reconocimiento a las mujeres, y lo perpetuamos desde la educación obligatoria, que alcanza a toda la ciudadanía, a la que transmite estos valores de minusvaloración y desautorización femenina.» (López-Navajas y Querol, 2014: 237)

La literatura desde una perspectiva de género permite trabajar una visión crítica y reflexiva sobre la historiografía. Asimismo, generar estrategias para que el alumnado pueda discernir la pluralidad del discurso literario y visibilizar la existencia de una genealogía femenina:

la lectura de un texto lleva implicados un significado y unas consecuencias sociales y políticas determinadas por la posición crítica del lector/a, por eso el papel de la literatura en educación puede servir como deconstrucción de significados adscritos a valores patriarcales, con los estereotipos 'feminidad' y 'masculinidad'. (Giner, 2019: 200)

Además, debemos tener en cuenta que la adolescencia es un periodo de transformación y desarrollo físico, psicológico y social. En esta etapa se produce el desarrollo de la identidad, la búsqueda de la independencia, el desarrollo intelectual, el de la conciencia moral, la autoestima y el autoconcepto. Por lo que podría decirse que se trata de un periodo básico para la comprensión global del proceso evolutivo de la personalidad, en el que se forjan identidades y patrones sociales. Asimismo, mejora el proceso de la información, desarrollando mayor capacidad crítica y reflexiva.

Vygotsky defiende que el proceso del adolescente está ligado a la influencia social. Es decir, que los agentes socializadores (la familia, *mass media*, amigos, entorno escolar) tienen una gran influencia en tal proceso, ya que presentan modelos e ideales a seguir. El entorno escolar, por su parte, es un fuerte instrumento de transformación social, influye en el desarrollo de las capacidades del adolescente, en su desarrollo personal, e infunde en el adolescente un componente crítico a través del conocimiento. Asimismo, el proceso de aprendizaje produce cambios -más o menos- permanentes en la conducta del discente: en el comportamiento, conocimiento y habilidades de pensamiento. Este cambio ocurre de forma activa a través de las experiencias e influencias.

Por ello, uno de los objetivos de la educación debería ser formar personas con perspectiva al desarrollo emocional y de valores sociales, más tolerantes para comenzar a diseñar futuras sociedades. Además, aprovechando el momento histórico y cultural en el que nos encontramos, en el que se está visibilizando la labor de la mujer, es imprescindible «[...] la transmisión de unas sensibilidades respecto a la condición del sexo femenino. Además, psicológicamente las edades comprendidas en estos cursos poseen una flexión crítica emergente, capaz de plantearse ciertas injusticias o desigualdades.» (Giner, 2019: 203)

3.2.1. La figura femenina en la literatura

«[...] la mujer ha sido la *gran ausente* en el mapa del conocimiento, de la literatura, de cualquier responsabilidad intelectual o histórica» (Gatell, 2006:27)

El discurso histórico encierra expresiones pertenecientes a una única forma de manifestación universalizada, una voz protagonista en la Historia: el sujeto varón occidental como hacedor de símbolos. Lo que supone la marginación del resto de los sujetos, los denominados por Hélèn Cixous, sujetos subalternos, entre los que encontramos el femenino. Asimismo, la filósofa afirma que el género nace libre de sellos, y que conforme crece, el cuerpo se va llenando de contenidos simbólicos. Esto mismo defiende Judith Butler cuando habla de la *performatividad* de género, considerando dicha distinción artificial como un juego de roles que la sociedad asigna. Así pues, la literatura sería un reflejo, tanto de los sujetos como del lenguaje, ocultando la labor que la mujer ha realizado durante la historia y mostrando la masculinización de lo intelectual y el masculino genérico -tan normalizado-.

Partimos de la idea de que, según el Antiguo Testamento, desde los inicios de la creación, la mujer ha estado relegada a un segundo lugar, ya que tras haber creado al hombre, creó a la mujer para que este no estuviera solo y tuviera la ‘ayuda idónea’. Para hacernos una idea del espacio asignado a la mujer, las bestias y las aves eran otras de las ‘ayudas’. «[...] Durante siglos la mujer ha sido considerada como una dependencia: al nacer, recibía el nombre del padre; al casarse, asumía el del marido» (Ciplijauskaitė, 2004: 321-322), siendo el *complemento* del hombre en todos los ámbitos de la vida.

Y no iba a ser distinto en el ámbito literario: ha sido descrita en innumerables relatos desde una óptica masculina. Incluso ellas mismas han sucumbieron a este patrón para poder tener la posibilidad de escribir y abrir la puerta que las tenía relegadas a la esfera privada.

Sin embargo, las mujeres siempre han estado presentes en la historia literaria como creadoras, y no únicamente como *ornamento* del sujeto varón.

Así lo demuestran tanto el legado de sus obras, como los estudios recientes. La figura creadora femenina no es un suceso reciente, ni marginal; no son pocos sus logros, ni estos carecen de importancia. Empero, han estado supeditados al contexto político, social y religioso, sin dejar de estar presentes, en mayor o menor grado (Gatell, 2006: 26-27).

Así pues, la mujer escritora aparece de forma intermitente en la historia de la literatura hasta el siglo XVIII -con la Revolución Francesa-, cuando su literatura comienza a tener mayor impulso. A partir de este momento, se va haciendo un hueco de forma gradual, se atisba una pequeña liberación – aunque la mayoría sigue relegada al hogar- dado que, la poesía romántica, por su carácter sensible y emocional, fue un género trabajado por la mujer y un fuerte impulso para la difusión de las mujeres de la época (Aguera, 2017: 5). «[...] El florecimiento de la poesía de mujer es probablemente el aspecto más llamativo de la producción poética de los últimos veinte años en España, y es precisamente en este grupo donde se pueden percibir ciertos cambios.» (Ciplijauskaitė, 2004: 277)

A finales del siglo XIX, tras la desaparición de la voz de Rosalía de Castro (1885), y hasta entrados el siglo XX, hay un silencio, en el que se hacen perceptibles pocas voces femeninas. Será en este siglo XX, con la llegada de la II República y las grandes transformaciones, a nivel social y comunicativo (*mass media*, cine, automóvil...) cuando la mujer escritora tenga un segundo resurgir en España (Gatell, 2006:65). Esta sociedad cambiante favorece la emancipación de la mujer, ganando derechos civiles, derecho a voto (1931), incorporación a la lucha obrera, acceso al mundo laboral y a la universidad. En general, las posibilidades de las mujeres se vieron acrecentadas notablemente.

En cuanto al acceso de la mujer al espacio público, y reivindicación de un nombre propio, Biruté Ciplijauskaitė menciona dos aspectos fundamentales: la escuela americana, el cual pone el foco en la emancipación social y en la adquisición de derechos, y las feministas francesas con la afirmación de que la creación de un discurso nuevo -femenino- subvierte el orden patriarcal (2004: 321-322). La mujer, por fin, tenía acceso a la cultura, aunque siempre supeditado al poder adquisitivo.

La mayoría de las mujeres que accedía al género poético lo hacía desde la universidad y las instituciones educativas. «Entre 1901 y 1939, [se dará] la definitiva incorporación de la mujer al mundo de la creación literaria» (Luzmaría Jiménez Faro en Gatell, 2006: 66), alcanzando un considerable rango de reputación.

En este contexto de renovación nace la Generación del 27, con mujeres artistas como Rosa Chacel -novelista y poeta-, Margarita Gil Rösset -escultora e ilustradora-, María Teresa León -novelista y poeta-, Maruja Mallo -pintora-, Concha Méndez -poeta y editora-, Ernestina de Champourcín -poeta-, Josefina de la Torre -novelista, poeta y actriz-, Carmen Conde -poeta, dramaturga y prosista-, María Zambrano -filósofa-, Ángeles Santos -pintora-. Mujeres que mediante sus acciones y escritos se quitaron el corsé, pudiendo considerarse este el segundo resurgir de la poesía escrita por mujeres.

Al llegar el régimen totalitario, todos los derechos y la libertad lograda se perdieron, pero «la mujer española, al margen del estamento social, económico, político o cultural al que perteneciera, no iba a aceptar sin embargo el retroceso que se pretendía imponerle, como ocurrió en el siglo XVI con la Contrarreforma [...]» (Gatell, 2006: 67)

Por lo tanto, negar su existencia o su relevancia sería olvidar una buena parte del discurso histórico-cultural, además de desvalorizar su labor, estaríamos elaborando una historiografía errónea. Una de las formas de promover la valorización y visibilización de estas mujeres, puede ser desde el estudio de la literatura en los centros educativos. Estas mujeres, son símbolo liberador y representativo de la literatura, una representación de todas aquellas mujeres que reivindican el papel intelectual de la mujer; contribuyendo a la modernidad de su época y sembrando un germen.

Actualmente, la mujer puede «[escribir] con más seguridad; se atreve a no seguir modelos masculinos que se imponían anteriormente, y últimamente lo hace sin protestas, como cosa natural» (Ciplijauskaité, 2004: 322). Por lo que la mujer puede verse como un sujeto independiente al hombre, pero no deja de estar supeditada al poder que ha ejercido -y sigue ejerciendo- su figura en el discurso. No se ha de obviar, que la literatura refleja el discurso social, que este es subjetivo y ha sido a elección de unos pocos. Asimismo, en los últimos años

diversas autoras han llevado a cabo estudios e investigaciones que inciden en el papel de la mujer en la literatura, y en general, en la historia. Sin embargo, sigue existiendo una escasa bibliografía relacionada con la figura femenina y la que hay recibe poca atención en las antologías o colecciones. Destacamos la nómina relacionada con la Generación del 27, la cual legitima a 10 autores varones más reconocidos -por tanto más relevantes- del grupo poético.

Consecuentemente, la mujer se ha tenido que crear un espacio propio en la esfera pública, lo que demuestra que tal vez, sea el momento de impartir un único discurso, sin distinciones de género: «¿por qué no podremos ser nosotras, sencillamente, sin más? No tener nombre, ni tierra, no ser de nada ni de nadie, ser nuestras, como son blancos los poemas o azules los lirios» Ernestina de Champourcín.

3.2.2. La figura femenina en los libros de textos

«La frecuencia media de aparición de personajes femeninos se sitúa en torno al 7,6% [...]»
(López-Navajas y Querol, 2014: 219)

Si echásemos un vistazo rápido a un libro de texto escolar, podríamos observar que la figura femenina apenas aparece más allá de ilustraciones, alguna actividad cerrada o en anexos, a modo de curiosidad. En cambio, su participación es fecunda, y las investigaciones de los últimos años así lo demuestran, aunque esto sigue sin verse reflejado en los libros de texto y manuales educativos. En los años ochenta se comenzaron a llevar a cabo estudios sobre el sexismo en el material escolar, y desde entonces hasta hoy en día se han seguido haciendo, y el resultado no ha variado en exceso: su presencia sigue siendo escasa.

Fue en 1987 cuando empezaron a preocuparse y a llevarse a cabo los primeros análisis sobre el sexismo en los libros de texto escolares, sobre todo poniendo el foco sobre el lenguaje y la representación de la mujer. Los estudios analizaron el lenguaje y las representaciones estereotipada de las mujeres. Más se comenzaría con la labor de investigar cuál era la presencia real de las mujeres

en los libros y manuales escolares. Las investigaciones de Blanco y de Peñalver, a partir del año 2000, mostraron una pequeña mejoría en el lenguaje y en las imágenes, aunque el uso genérico del masculino seguía estando presente de forma despótica. Es entonces, cuando se le confiere relevancia a la ausencia de mujeres en los contenidos. Gracias a estos estudios que se han ido realizando las mujeres han comenzado a visibilizarse poco a poco, aunque a pesar de ello, su presencia sigue siendo muy baja hoy en día y con cambios muy poco perceptibles si se compara con el estudio de Blanco (López-Navajas y Querol, 2014: 18 y López-Navajas, 2014: 289).

El estudio de López-Navajas es uno de los más completos hasta el momento. El objetivo es medir la presencia de las mujeres en los libros de texto de la ESO, para delimitar su situación y carencias. Se analizaron las 19 asignaturas de los cuatro cursos de la ESO con datos provenientes de los libros de texto (115 libros publicados en 2007) de tres editoriales de ámbito nacional (Oxford, SM, Santillana), ellas suponen un 12,8% de presencia en toda la ESO, pero esta disminuye al 7% si hablamos de apariciones. Este doble indicador muestra la cantidad de ‘personajes’ (presencia) y la recurrencia con la que dichos ‘personajes’ (aparición) figuran en los libros de texto. Esta distinción es relevante, ya que indica la relevancia que unos y otras tienen, siendo la de ellas menor con diferencia (López-Navajas, 2012: 290-293).

TABLA I. Presencias y apariciones: evolución por cursos

PERSONAJES Y APARICIONES	Totales			1.º ESO			2.º ESO			3.º ESO			4.º ESO			
	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	
Totales	p.	4709	690	12,8	995	156	13,6	1397	211	13,1	1329	156	10,5	2669	305	10,3
	a.	15.528	1.261	7,5	2.055	217	9,6	3.241	336	9,4	2.819	192	6,4	7413	516	6,5

Figura 2. Presencia y aparición de la mujer en la ESO. De López-Navajas, 2012, p. 293

Siendo la ESO, la etapa educativa dirigida a los y las jóvenes entre 12 y 16 años, edades en las que se produce la transformación de niño a adolescente, los referentes que se utilicen en el ámbito escolar a través de los textos y material educativo son de primera importancia. Por lo que estos deben reflejar la realidad social.

Consecuentemente, los libros de textos han de presentar instrumentos de transición de conocimiento, valores y formación ciudadana. Sin embargo, se trata de un producto que perpetua los valores, normas y signos de una única cultura y género. Los contenidos de los libros de texto son una selección, lo que supone, a su vez, una elisión de cierto contenido, que nunca está exenta de prejuicios e intereses ni de parcialidad (Gutiérrez, 2020: 9-10).

Así pues, la ausencia de la mujer muestra que se trata de una ciudadana de segunda, falseando la historia y la memoria cultural común, lo que denota falta de rigor en el relato que se le proporciona al alumnado a través de los libros de texto. Asimismo, podría decirse que infringen la ley educativa vigente (Real Decreto 1631/2006 y LOMCE).

3.2.2.1. Breve recorrido legislativo

El sistema educativo empieza a conformarse y definirse de forma estable a partir del siglo XIX, siendo en el siglo XX cuando llegaron los cambios más relevantes.

La vuelta a la escuela mixta (Ley General de Educación, 1970), se dio en un nuevo momento de progreso y de modernización, comenzando a eliminar mecanismos androcentristas gracias a la modificación de los objetivos educativos. Después, en 1990 (LOGSE), se incide en el concepto del currículo oculto, tratando de potenciar las mitologías coeducativas para fomentar la igualdad con un principio normativo no sexista. Con la LOE (2006) se hará más explícito el planteamiento de la escuela como papel socializador y los postulados coeducativos entre sus objetivos. Pero sigue existiendo una falta de representación femenina en los textos como en las ilustraciones, y los valores. Finalmente, en 2013, la LOMCE crea normativas más inclusivas y preventivas en relación con la violencia de género. Incide en la coeducación y en metodologías que fomenten la inclusión (Giner, 2019: 199-200 y Gutiérrez, 2012: 2-9).

3.2.2.2. La figura femenina en Lengua y literatura

En la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de la ESO, la presencia de personajes histórico-culturales son 1.376, de los cuales 164 son mujeres y 1.212 hombres; es decir, 12% de presencia femenina:

Castellano		Totales			1º ESO			2º ESO			3º ESO			4º ESO		
		h.	m.	% m.	h.	m.	% m.	h.	m.	% m.	h.	m.	% m.	h.	m.	% m.
Ed. Literaria	p...	682	72	9,6	103	10	8,9	162	23	12,4	265	17	6,0	369	38	9,3
	a.	2086	124	5,6	207	11	5,1	296	32	9,7	663	25	3,6	920	56	5,7

Figura 3. Presencia y aparición de la mujer en la ESO. Asignatura de Lengua y Literatura. De López-Navajas y Querol, 2014, p. 220

En lo que respecta al curso que nos concierne, 4º ESO, las cifras son bajas si se compara con otras asignaturas del mismo nivel. Además, llama la atención que siendo una asignatura que tiene un enfoque histórico y tratándose de una época contemporánea, mucho más reciente y más completa en lo que respecta a investigación y materiales disponibles, que los resultados sean tan bajos y disminuyan en contraste con el primer curso.

Para centrarnos en el tema que nos interesa, la Generación del 27, Ana López-Navajas, junto con otras investigadoras, han creado un proyecto de investigación con el objetivo

de crear un instrumento que facilite la inclusión real de las mujeres en los contenidos que estudia el alumnado en el nivel de la ESO en España y que permita romper la impermeabilidad que muestran los contenidos a la inclusión de las aportaciones femeninas. (López-Navajas, 2014: 287)

Este proyecto se puede encontrar en la página web trata de una página web (<http://meso.uv.es/informe/>, donde se pueden consultar el porcentaje de personajes femeninos y masculinos dependiendo de la editorial de los libros de texto (texto editoriales: Oxford, Santillana, SM) del curso, asignatura, bloque, tema y modo (citado, reseñado, obra original, ilustración) y lugar de aparición (cuerpo, anexo, actividades).

También da la opción de ‘búsqueda de personaje’ concreto. Es interesante porque al observar las carencias exactas, se puede diseñar material de intervención más efectivo y necesario.

En este caso se ha consultado el curso de 4º ESO, bloque de Educación Literaria, en todas las editoriales disponibles, con el tema ‘Currículo vitae. La oración compuesta. La generación del 27’. Los resultados son: 23 personajes, de los cuales una es mujer, con un 1,9% de aparición. En lo que respecta a ilustraciones solo aparecen en fotos conjuntas, y en cuanto a obras reseñadas, citadas, tanto en actividades como en anexos, no hay ni un solo resultado.

Así pues, el canon literario en general, y el ámbito educativo en concreto, está «delimitado, por un lado, por los condicionantes del marco educativo o los objetivos del curso, y los que recogen los libros de texto. Y por otro, también delimitado por la formación estética y cultural, que permite desarrollar la competencia literaria.» (Giner, 2019: 201)

Estoy de acuerdo con lo expuesto por Ana López-Navajas y María Querol cuando afirma que «las aportaciones de las mujeres forman parte del relato social y cultural» (2014: 222), y que estas no deben tratarse de una forma aislada en el aula, ni pasar por una simple mención, sino que debería estar incluida dentro de la unidad didáctica. De este modo, habría que contextualizar, tratar las circunstancias históricas y sociales que vivieron, el movimiento literario al que pertenece, el género trabajado, relacionarla con sus coetáneos, etc. Es decir, que la historia de las mujeres se imparta «dentro de una continuidad en el tiempo y con pleno protagonismo.» (López-Navajas y Querol: 2014: 222)

Por ello, desde el ámbito educativo se debería de suplir la ausencia y los materiales que reproducen los roles, con material complementario hasta que los libros de texto dejen de presentar esa historiografía sesgada. Y así poder hacer frente a la *ginopia* tan normalizada.

4. ESTADO DE LA CUESTIÓN

4.1. PROYECTOS EDUCATIVOS RELACIONADOS CON MUJERES

No es sencillo encontrar proyectos educativos en el ámbito de la literatura en los que se haga mención a las mujeres creadoras; quiero decir que, a pesar de los estudios y la recuperación de información de autoras y de sus obras, y de su contexto, difícilmente vemos unidades didácticas o proyectos educativos sobre la mujer en la literatura. La mayoría son trabajos que el alumnado ha realizado en su última etapa de estudio: trabajos de fin de grado, trabajos de fin de máster, tesis...

Asimismo, los proyectos más reconocidos son aquellos dirigidos al sexismo, a la igualdad de género, a una educación feminista, para prevenir la violencia... con actividades e información más bien encaminadas a una tutoría que a una clase de literatura. Uno de estos ejemplos podría ser el trabajo que Fundación *Isonomía* realizó, *Mujeres y Poder: poder con, poder por, poder para*. Esta unidad presenta «[...] su conciencia social y de género, desde su interés por poner su granito de arena para la transformación del actual paradigma socioeconómico, el cual es como bien sabemos discriminatorio, violento e insostenible» (Fundación *Isonomía*, 2010: 3). O la labor realizada por el Instituto de la Mujer de Murcia: *Materiales para prevenir la violencia contra las mujeres desde el marco educativo: unidad didáctica para Educación Secundaria*, con el fin de proporcionar al profesorado materiales que favorezcan la reflexión y el comportamiento adecuado en este ámbito entre las alumnas y alumnos.

Como se ha mencionado, si dejamos de lado abundancia de trabajos realizados por el alumnado en los últimos años, los proyectos educativos en el ámbito literario y educativo son escasos. Podremos encontrar trabajos como,

- «Cervantes y el amor: evolución de las colocaciones desde la perspectiva de género», dirigida a alumnado de extranjero, con español como segunda lengua. Con este trabajo se pretende desmontar el ideal de amor romántico y la figura que la mujer cumple en dicho papel².

² Garcia Saiz, Lorena (2017) «Cervantes y el amor: evolución de las colocaciones desde la perspectiva de género», en Foro de profesores de E/LE. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/64749/6179661.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- «De la literatura misógina medieval a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres»³, con esta unidad didáctica se pretende mostrar y comentar los aspectos esenciales relacionados con la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, en 3º de ESO.

Sin embargo, no ha sido posible encontrar unidades didácticas o actividades reconocidas que traten el tema de la mujer escritora en general o en algún momento histórico concreto, como en el medievo, en el renacimiento o romanticismo.

4.2. PROYECTOS EDUCATIVOS RELACIONADOS CON LAS SINSOMBRERO

En relación con el tema que nos incumbe, las Sinsombrero, no existe demasiada bibliografía relacionada con educación, proyectos educativos o actividades. Sobre todo, encontraremos Trabajos de Fin de Máster o Grado, donde proponen unidades didácticas relacionadas, o pequeños proyectos de algunos institutos.

En 2015 se llevó a cabo una gran labor de recuperación, divulgación y conservación del legado artístico de estas mujeres. Tania Balló, directora y productora de cine, impulsó, junto a Jorge Castro, un proyecto *trasmmedia* con intención de recuperar y reivindicar la existencia y labor y las Sinsombrero, relegadas a un segundo plano de la historia. Se trata de un proyecto «[...] pionero en España, [que] ha contado con las productoras Yolaperdono, Intropia Media y RTVE» (Sánchez y Sánchez, 2020: 330). Esta propuesta innovativa nos es de especial interés porque incluye un proyecto educativo que tiene como objetivo, además de enseñar la vida y obra de las Sinsombrero, proponer materiales interactivos y originales a la comunidad educativa, fomentando el interés y el logro de competencias. Estos están dirigidos para alumnos y alumnas de 4º ESO y 2º de Bachillerato.

Mediante diferentes plataformas y recursos, la profesora podrá crear su propio material y complementarlo con todo lo que este proyecto ofrece: por un lado, una breve propuesta didáctica con temporalización, ficha técnica y objetivos; por un lado, material interactivo.

³ Bataller Català, Alexandre (2007). «De la literatura misógina medieval a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Descripción de una unidad didáctica para 3.º de la ESO», en *Lengua literatura y género: Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4655804>

A raíz de un documental emitido por RTVE 60', en el que se hace un recorrido por el contexto y la vida de cada una de las autoras, se creó un *webdoc* o documental interactivo (<http://www.rtve.es/lasinsombrero/es>) en el que el usuario tiene mayor protagonismo ya que es quien decide la línea temporal de la narración.

Así, éstos pueden elegir el orden de visualización de los contenidos, según la estructura que presenten y de acuerdo a los hábitos de lectura y necesidad del mismo e ir generando nuevos contenidos al universo del documental interactivo estableciendo su propio relato. (Sánchez y Sánchez, 2020: 329)

El documental está fraccionado y contiene una línea temporal en la que el espectador o la espectadora podrá ir pinchando según se le indique, o como desee, para ver un vídeo relacionado con cada una de las mujeres de la Generación del 27: Rosa Chacel, Ernestina de Champourcín, Marga Gil Roësset, Concha Méndez, Maruja Mallo, María Zambrano, Josefina de la Torre y María Teresa León. Después, accedes a una micro biblioteca multimedia que cuenta con fotografías, documentos, textos y el video mencionado anteriormente. Finalmente, *participa*, la sección en la que el espectador puede contribuir a promover las historias de estas mujeres con el *hashtag* #misindombrero, compartiendo información en las redes sociales (Sánchez y Sánchez, 2020: 330). Esto último formaría parte de un *storytelling*, una campaña que descubre, narra y difunde la vida de las mujeres olvidadas de principios del siglo XX. También podemos encontrar una aplicación interactiva para conocer qué tipo de relación tenían los participantes de esta generación, así como con algunas personalidades del mundo de la cultura y el arte de su época.

A partir de este material, se creó en Leer.es (<https://leer.es/proyectos/lasinsombrero>) material educativo, también interactivo: audiogalería, galería de imágenes, breves biografías, glosario de términos, lecturas recomendadas... A su vez, comparten actividades y proyectos realizados por algunos institutos.

En 2016, se llevó a cabo una exposición relacionada con la Residencia de Señoritas en el Teatro Calderón de Valladolid. A partir de esta exposición se creó una página web, *Mujeres en vanguardia: la residencia de señoritas en su centenario (1913-1937)*, de la que destacamos las actividades para 4º ESO y Bachillerato, y la *webdoc*⁴. En esta, encontramos un edificio (la Residencia de Señoritas) con algunas

⁴Fundación arte, ciencia y diálogo (2016). *Mujeres en vanguardia: la residencia de señoritas en su centenario (1913-1937)*. Recuperado de: <http://www.residencia.csic.es/expomujeres/webdoc/index.html>

fotografías interactivas, en las que el usuario ha de pinchar para saber más sobre ellas, encontrándose con una micro biblioteca con piezas de video breves, documentos e imágenes relacionadas.

Respecto a trabajos realizados por otras y otros docentes, podremos encontrar diferentes proyectos y actividades en internet; pero, tal vez, el más reseñable sea un blog⁵ y un *widix*, creado por Isabel Castro, donde podemos encontrar tanto su trabajo, como las actividades llevadas a cabo por sus alumnos.

El proyecto sobre las Sinsombrero⁶ forma parte de un proyecto de 2016 para Lengua y Literatura de 2º de Bachillerato, como respuesta a la necesidad de trabajar la literatura de forma que fuera posible combinar la enseñanza basada en proyectos con la más tradicional, orientada a las pruebas de selectividad. Encontramos material y didácticas en un formato diferente para poder trabajarlos con el alumnado adaptándolo a cada circunstancia.

Así pues, el material expuesto como referencia, es un material innovador, que toma como principal medio de transmisión los contenidos digitales. Permite a los estudiantes ponerse en el lugar del usuario, lo que puede incentivar su motivación y de este modo profundizar y reflexionar acerca del contenido. Es totalmente adaptable a cada grupo o situación.

Además, facilita la labor del profesorado, ya que aúna tanto información como actividades que los libros de texto no ofrecen. Sobre todo, la labor de Tania Balló ayuda a crear material educativo, no solo por disponer de actividades relacionadas, sino porque es uno de los estudios más completos sobre el tema, habiendo escrito también un libro en 2016, *Las Sinsombrero: sin ellas, la historia no está completa*, dónde poder encontrar información relacionada con el contexto y la vida de estas mujeres.

⁵Castro, Isabel (2016). *Boticario de lengua*. Recuperado de: <https://blocs.xtec.cat/bitacoradelengua/>.

⁶Castro, Isabel (2016). *La Generación del 27*. Recuperado de: <https://mcastro85.wixsite.com/lageneraciondel27>

5. CONTEXTO EDUCATIVO

El presente proyecto de innovación educativa está dirigido al alumnado de 4º de ESO, ya que asienta los contenidos requeridos para dicha etapa educativa en lo relativo al bloque de Educación Literaria. En este caso para implementarlo en un Instituto de Aragón.

5.1.CENTRO

El I.E.S. Pedro de Luna es un centro público ubicado en el casco histórico de Zaragoza, concretamente en el barrio de la Magdalena. Está situado en un solar de secular dedicación docente, iniciada allá por el año 1550 por la primitiva Universidad zaragozana y continuada hasta hoy, en el actual edificio desde 1977-1978. Actualmente, el Instituto de Educación Secundaria Pedro de Luna se encuentra situado en el centro de la ciudad de Zaragoza, concretamente entre la calle Coso y la calle Universidad. El instituto cuenta con:

- Educación Secundaria Obligatoria
- Bachillerato
- Un programa de Cualificación Profesional Inicial de ayudante de cocina
- Un curso de preparación para la prueba de acceso a ciclos formativos de Grado Superior
- Horario diurno (8.15-14.10) y nocturno (16.30-21.45)
- Enseñanza bilingüe español-inglés fruto del convenio del MEC y el British Council

Asimismo, en lo referente al contexto geográfico del centro, en relación con el nivel socioeconómico de las familias que acuden al centro, se puede decir que el centro se encuentra ubicado en una zona que está en crecimiento y desarrollo.

5.2. CLASE

Dos clases de 4ª de ESO: 4ºD con 27 alumnas y alumnos y 4ºB con 24. El grupo B no está tan consolidado como el D, esto se debe a que están juntos en clase de Lengua Castellana y Literatura y en Educación Física; además es más heterogénea ya que parte de esta clase hará tipo de Bachillerato: matemáticas académicas + bilingüe, y la otra parte hará FP o vienen de PMAR: matemáticas aplicadas + no bilingüe. Por lo que, se podría decir que esta clase son dos clases unidas, generando falta de cohesión. En cuanto a 4º D, todas las alumnas y alumnos cursan matemáticas académicas + bilingüe, de manera que, es más homogénea y participativa, gracias a esa cohesión grupal.

6. PROYECTO DE INNOVACIÓN: LAS SINSOMBRERO

El proyecto de las Sinsombrero está pensado para desarrollarlo dentro de una Unidad Didáctica en la que se trate el contexto en el que vivieron los escritores y escritoras pertenecientes a la Generación del 27. Como se ha expuesto, no debería tratarse como un tema aislado y sin contexto, ni como una curiosidad al margen del movimiento literario emergente del momento. Es necesaria la contextualización y exposición de las circunstancias históricas, culturales y sociales, para así poder situar sus obras junto a sus coetáneos. En este caso en concreto, la relación que mantenían los y las componentes de esta generación era estrecha, compartiendo paseos, cenas, festejos, curiosidades, la voluntad de integrar en sus obras la tradición y la vanguardia. Todos y todas están unidas por lazos de amistad y, aunque siguen caminos personales distintos, muestran intereses literarios y estéticos afines. Por lo que tratarlo como un caso aislado sería caer en una distorsión historiográfica.

6.1. ADECUACIÓN A LA LEGISLACIÓN AUTONÓMICA: Boletín Oficial de Aragón

Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

6.1.1. Competencias

Como indica el Boletín Oficial de Aragón

el estudio de la Lengua y la Literatura supone la puesta en marcha de toda una serie de estrategias cognitivas, conceptuales, de pensamiento y de aprendizaje que resultan decisivas en la realización de distintas tareas por lo que lleva implícito el desarrollo de cada una de las competencias clave. (CES, 2016: 12909, 12910)

De todos los contenidos contemplados en el Boletín se ha realizado una selección y adecuación en relación con los objetivos de aprendizaje.

Competencia en comunicación lingüística (CCL): se aborda, sobre todo, el aspecto pragmático con test, cuestionarios, textos argumentativos, canciones... de comprensión lectura, audiovisual y de expresión escrita. Asimismo, la lectura ha de ser discriminativa para la realización de biografías o búsqueda de información exigida en las tareas (aspecto estratégico).

Competencia digital (CD): integra trabajos de investigación personal y creación de un Instagram. Por lo que, proporciona conocimientos y destrezas para la búsqueda y selección de información relevante de acuerdo con diferentes necesidades.

Competencia de aprender a aprender (CAA): el lenguaje es un medio de representación del mundo, del pensamiento y conocimiento. Las tareas propuestas pretenden ayudar a comprender el contexto en el que las Sinsombrero vivieron y a su vez, en expresar lo que sus obras transmiten en relación a este. Así pues, al estar construyendo pensamiento y conocimientos, están aprendiendo a aprender.

Competencias sociales y cívicas (CSC): promover la igualdad de género y visibilización de las aportaciones de las mujeres en la historia de la literatura. Así pues, se promueve el respeto entre personas, a aproximarse a otras realidades.

Competencia de conciencia y expresiones culturales (CCEC): desarrolla el gusto por la lectura y la literatura, además, se muestra su valor como manifestación cultural de preocupaciones, sentimientos, ideas...

Asimismo, de vincula la poesía a otras manifestaciones artísticas (música, pintura, narraciones, cine) como fuente de expresión y emoción.

6.1.2. Objetivos

Los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria están definidos para el conjunto de la etapa en el artículo 11 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. Los objetivos contribuyen al desarrollo de capacidades y competencias clave. Asimismo, como se indica en el BOA, el bloque de Educación literaria

asume el objetivo de hacer de los escolares lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida y no se ciña solamente a su etapa académica. Es un marco conceptual que alterna la lectura, comprensión e interpretación de obras literarias cercanas a sus intereses personales y a su madurez cognitiva con la de textos literarios completos que aportan el conocimiento básico sobre algunas de las obras más representativas de la literatura española⁷.

6.1.2.1. Objetivos generales

- Obj.LE.1. Comprender textos orales y escritos del ámbito familiar, social, académico y de los medios de comunicación, graduando la complejidad y extensión de los mismos a lo largo de la etapa de Educación Secundaria.
- Obj.LE.2. Expresarse oralmente y por escrito con claridad, coherencia y corrección, enlazando adecuadamente las ideas entre sí desde el punto de vista gramatical y léxico-semántico.
- Obj.LE.13. Fomentar el gusto por la lectura de obras literarias juveniles y de la literatura española y universal, con especial atención a la escrita por autores aragoneses.

⁷ CED (2016) Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, BOA

- Obj.LE.14. Conocer los géneros literarios y los principales movimientos literarios y autores de la literatura española y aragonesa a través del análisis de fragmentos u obras completas.
- Obj.LE.15. Emplear las Nuevas Tecnologías en la elaboración de trabajos y en la consulta de archivos, repositorios y diccionarios digitales.

6.1.2.2. Objetivos específicos

- Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas lingüísticas para comprender textos escritos de género poético.
- Expresar de forma oral y por escrito con claridad, coherencia y cohesión, ideas, pensamientos y emociones.
- Hacer que la lectura resulte interesante y de agrado.
- Fomentar el gusto por la poesía.
- Promover la reflexión sobre la conexión de la poesía con otras artes.
- Conocer el movimiento literario la Generación del 27, en concreto las Sinsombrero, a través de la contextualización y el análisis de fragmentos de su obra poética.
- Visibilizar la figura femenina como creadora y artista en la historia literaria.
- Hacer uso de las TIC's como fuente de información y elaboración de trabajos.
- Emplear de forma correcta la información en las redes: Instagram

6.1.3. Contenidos

6.1.3.1. Contenidos generales

BLOQUE 4: Educación Literaria
<p>Plan lector: Lectura libre de obras de la literatura aragonesa, española, universal y la literatura juvenil como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.</p> <p>Introducción a la literatura a través de los textos: Aproximación a las obras más representativas de la literatura española de los siglos XVIII, XIX y XX a nuestros días a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, obras completas.</p> <p>Creación: Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos del siglo XX, utilizando las convenciones formales del género seleccionado y con intención lúdica y creativa. Consulta de fuentes de información variadas para la realización de trabajos y cita adecuada de las mismas.</p>

6.1.3.2. Contenidos específicos

- Lectura de fragmentos de obras poéticas de la literatura española como fuente de placer, enriquecimiento personal y conocimiento del mundo.
- Contexto histórico político y social de la Generación del 27, con especial interés en la figura femenina.
- Reconocimiento de las mujeres a la literatura
- Principales poetas femeninos y sus obras
- Redacción de textos relacionados con las obras poéticas de las Sinsombrero
- Consulta de fuentes variadas para la realización de trabajos

6.1.3.3. Contenidos mínimos

- Comprensión básica de los textos literarios tratados en la unidad didáctica (Obj. LE.1)
- Expresarse de forma clara y coherente de forma oral y por escrito (Obj. LE.2)
- Lectura de los fragmentos seleccionados (Obj. LE. 13)
- Reconocimiento de los principales rasgos característicos del contexto histórico y de producción literaria femenina (Obj. LE. 14)
- Relación de autoras y obras (Obj. LE. 14)
- No plagiar (Obj. LE. 15)

6.2. DESARROLLO DE LAS SESIONES

Las sesiones se van a llevar a cabo, como se ha mencionado, dentro de una unidad. Tras haber impartido clases magistrales y haberles ofrecido el material educativo creado por Tania Balló, las sesiones se desarrollarán en 5 sesiones de 55 minutos:

6.2.1. ¡Comenzamos!

Para dar comienzo al proyecto, en esta primera sesión, se repartirá un EDUkit (Vid. Anexo 1) entre los discentes. Un EDUkit es una especie de sobre que contiene materiales didácticos que sorprenden y extrañan, despertando así el interés y la motivación en el alumnado. Asimismo, un EDUkit debe ser un objeto interesante desde el punto de vista sensorial, un objeto que apetezca abrir, coger y tocar (Megías, 2017: 5-6). Con esto se espera que el alumnado tenga ganas de aprender y curiosidad por lo que acontecerá en los próximos días.

En nuestro caso, por un lado, tendrá información sobre las tareas que se llevarán a cabo:

- **Instagram** (Vid. Anexo 2): se creará un perfil de Instagram de forma grupal. Cada grupo escogerá a una de las Sinsombrero. El objetivo de esta tarea será crear este perfil como si de una de las Sinsombrero se tratase, es decir, una especie de *rol-playing*, en el que cada grupo ha de investigar e

informarse acerca de la vida, gustos y obras de la poeta en cuestión. Asimismo, tendrán que interactuar con el ‘personaje’ de otros grupos; este intercambio se producirá siempre dentro del *role-playing*, es decir, los alumnos se dirigirán entre ellos como si fueran su personaje, en primera persona del singular. Los intercambios pueden producirse en comentarios de las fotografías que irán subiendo o por mensaje directo⁸.

Se pedirá interacción mínima: tres fotografías en el perfil, dos interacciones y dos historias

- **Cuento bigoráfico:** con intención de variar el modo en el que conocer la vida de las personas, se ha propuesto crear un cuento a partir de la biografía de cada una. Cada grupo realizará un cuento en relación a la Sinsombrero escogida para la realización del Instagram. El profesor le habrá debido proporcionar fuentes de búsqueda para encontrar esa información, como, por ejemplo, fuentes digitales o libros de consulta en la biblioteca del centro. Para ello, se les facilitará un guion con preguntas con cuestiones como las siguientes:

- a. *¿Cuándo nace? ¿Cuándo muere? ¿Cuántos años vive?*
- b. *¿Cuándo empieza a escribir?*
- c. *¿Cómo fue su vida de joven?*
- d. *¿Cuáles eran sus curiosidades? O ¿hobbies?*
- e. *¿Qué tipo de poemas escribía?*
- f. *¿Cómo influyó en ella la Guerra Civil?*
- g. *¿Qué supuso la II República para ella y sus obras?*

Se les mostrará el próximo ejemplo de María Teresa de León, escrito por Itxaso Recondo, en su blog *No me cuentes cuentos* (Vid. Anexo 3) para tenerlo como guía y modelo a seguir.

- **Estas dos tareas se expondrán en clase:** 10-15 minutos por grupo

⁸ Los mensajes directos son la mensajería propia de Instagram: permite contestar historias, compartir publicaciones de terceros y fotos y vídeos propio

- **Una *scape-room* a modo de evaluación**, por lo que toda la información que se vaya dando en clase, incluida la de las exposiciones y la ya impartida en las clases magistrales sobre el contexto, se tendrá en cuenta para la realización exitosa de esta prueba.

Asimismo, este sobre contendrá un folio con la bibliografía necesaria y un glosario terminológico (*Vid.* Anexo 4 y 5) para desarrollar las actividades propuestas. También incluirá una cartulina de un color (*Vid.* Anexo 6), en total habrá siete colores una por cada Sinsombrero, teniendo que unir todos los colores y así crear los grupos de trabajo. Estas cartulinas, a su vez, tendrán una pregunta relacionada que tendrán que responder en grupo.

Por otro lado, un EDukit suele tener un elemento crear o construir y uno sensorial, que se pueda oler o comer (Megías, 2017: 17). Así pues, en este los alumnas y alumnos podrán encontrar *cubeecraft* (*Vid.* Anexo 7), construcción de figuras tridimensionales de papel similar al origami, en blanco para construir y crear, y un pequeño cerebro de gominola: «con este elemento se pretende evidenciar que las emociones son fuente de conocimiento» (Megías, 2017: 39).

6.2.2. Poesía y música

Los primeros diez minutos se utilizarán para consultar dudas sobre la tarea del Instagram. Asimismo, los últimos diez serán para llevar a cabo la biografía en forma de cuento.

El objetivo de esta clase es que los discentes comprendan que ambas representaciones no están tan desvinculadas entre sí, sino que muchas canciones pueden ser poesía, compartiendo tema y figuras literarias; pero, sobre todo, que ambas se tratan de formas de expresión de sentimientos y emociones.

Para ello, mediante una presentación interactiva⁹ se explicará en qué consistirá la clase de hoy: con la ayuda de los ejemplos expuestos en la presentación, poemas de algunas de las Sinsombrero y canciones actuales, se llevará a cabo una clase participativa en la que entre todos y todas analizaremos los poemas, buscando similitudes y diferencias entre las dos representaciones. A

⁹ Ejemplo de explicación de tarea (elaboración propia):
<https://view.genial.ly/5ea87fdeaafd000da606c202/horizontal-infographic-review-poesia-y-musica>

su vez, se espera que participen y aporten ideas y canciones que escuchen en su día a día.

6.2.3. Poesía y otras artes

Los primeros diez minutos se utilizarán para consultar dudas sobre la tarea del Instagram. Asimismo, los últimos diez serán para llevar a cabo la biografía.

Por grupos se les explicará la tarea que se llevará a cabo en esta clase a través de una pequeña exposición interactiva¹⁰. En ella se les dirá que relacionen un poema de las Sinsombrero, escogido por ellos, con otra representación artística, ya sea otro poema, un cuadro, una escena cinematográfica, una canción, o una creación personal, como una narración de un recuerdo, otro poema, una descripción de un lugar, etc. El portavoz del grupo explicará de forma breve esta relación y el por qué.

Además, fomentando la creatividad y la comprensión lectora, se les pedirá que escojan un poema de una lista que el docente les facilite, para que realicen un caligrama.

6.2.4. Exposiciones: dos sesiones

Cada grupo presentará el cuento en forma de biografía y el Instagram, exponiendo el porqué de la selección de la Sinsombrero y del material colgado en el perfil. Asimismo, argumentará el tipo de relación que ha mantenido a través de esta red social con las otras Sinsombrero.

Se tomarán dos sesiones para dichas exposiciones, 50 minutos en la primera y 20 minutos en la segunda. En los minutos restantes de esta segunda sesión, se les explicarán las pautas que han de seguir en el examen (*scape-room*) del día siguiente.

¹⁰ Ejemplo de explicación de tarea (elaboración propia):
<https://view.genial.ly/5ea883c972a1080d7cde608c/video-presentation-explicacion-tarea>

6.3. METODOLOGÍA

6.3.1. Metodología general

Como se indica en el BOA, las actividades propias de la materia de literatura, en su mayoría, parten del texto; esto ha de servir como instrumento para desarrollar de manera coherente los tres bloques anteriores: (MIRAR). Para ello, se toman como base las nociones adquiridas en los bloques anteriores que les permitan comprensión y análisis de todo tipo de textos.

El proceso de aprendizaje sucede como consecuencia de diversas conexiones con las que se construyen nuevos conocimientos, para que esto ocurra es necesaria una metodología activa, motivadora y cercana a la realidad de los alumnos. Por ello, se pretende que la metodología general se centre en el aprendizaje activo, dando lugar a la participación y reflexión continua del alumnado a través de las tareas expuestas. Las tareas son un método que permite una progresión de actividades más sencillas a más complejas: tareas posibilitadoras. Asimismo, al tratarse de literatura, el objetivo es hacerles reflexionar sobre la invisibilización de las mujeres, pero también sobre el género poético y su similitud con las canciones y otras formas de expresión.

Por otro lado, este método nos permite seguir el siguiente esquema: presentación del quehacer, práctica y producción. Lo que se pretende con este método es que el alumno no sea un ente pasivo, sino que parte del proceso de aprendizaje esté en sus manos y se produzca de forma activa. Se le muestran las instrucciones y un ejemplo de tarea que ha de cumplir, pero no de forma exacta, sino que ha de desarrollar destrezas para ejecutar de forma correcta los objetivos previstos. Además, la realización de las tareas implica el trabajo cooperativo que, sin olvidar las aportaciones individuales, favorece a que el proceso de resolución de problemas sea fruto de la coordinación de un esfuerzo grupal. Así, las actividades se caracterizan por ser motivadoras y orientadas a un conocimiento más profundo y al desarrollo de habilidades de búsqueda, análisis y síntesis; a los procesos cognitivos y el florecimiento de diferentes destrezas relacionadas con la creatividad, el arte, el pensamiento crítico, capacidades emocionales (inteligencias múltiples).

Asimismo, las actividades expuestas pretenden lograr que el alumnado ‘aprenda a ser’, es decir, que a través de las tareas consiga conocer y explorar sus

emociones y reflexiones. También, como indica María Teresa Caro (2006: 267), una metodología ha de cumplir con las competencias de ‘aprender a hacer’ y a ‘aprender a conocer’, lo que significa, por un lado, adquirir competencias comunicativas necesarias para desarrollar por uno mismo diversas habilidades, no solo de construcción textual, sino aquellas que ayuden a hacer frente a situaciones reales en su día a día. Por el otro lado, fomentando la motivación del alumnado, se pretende que la adquisición cultural sea algo divertido y creativo, convirtiéndose en fuente de inquietud.

En lo que respecta al papel del docente, este ha de ser el observador y el mediador, el que guía y facilita la adquisición de habilidades a través de la participación y reflexión del alumnado por medio de preguntas que despierten la curiosidad y deriven en un trabajo de investigación autónomo o cooperativo (autoorganizado). El hecho de especificar los objetivos desde un principio ayuda a alcanzar el objetivo y, por tanto, al desarrollo de las competencias esperadas.

El uso de las TIC's, tan vigente hoy en día, también forma parte de la metodología, desde las exposiciones que explican en que consiste la próxima tarea a través de Genially, una plataforma con material interactivo, hasta el uso de Instagram para fomentar la imaginación y la creatividad, y tiene a su vez, un componente lúdico. Las nuevas tecnologías de la información y comunicación se tomarán como apoyo para construir nuevos conocimientos mientras se aprende (conectivismo).

No debemos olvidar, que el aprendizaje significativo ocurre cuando se despierta la curiosidad del alumnado y este, a su vez, ocupa un lugar importante en su experiencia personal. Por medio de los elementos transversales y el aprendizaje global, se espera generar valores fundamentales de convivencia, de igualdad y respeto en las alumnas y alumnos.

6.3.2. Metodología específica

Tareas: Instagram y cuento biográfico

La metodología que se llevará a cabo en estas dos tareas será el Art Thinking y el aprendizaje cooperativo. El Art Thinking es una metodología novedosa, empleada en los últimos años para fomentar la motivación y la participación del alumnado, además de su creatividad, ya que tiene como objetivo final la creación de un producto artístico tangible.

Lo que se pretende con esta metodología es que cambie la forma de aprender y estudiar la literatura. Por un lado, utilizando la plataforma de Instagram los discentes están trabajando con una aplicación que emplean en su día a día, por lo que esto les motivará y hará que se sientan más cómodos a la hora de exponer la información recogida. Por otro lado, cambiar la forma de relatar una biografía, que de una forma usual podría resultar pesada y aburrida, a una creación como un cuento puede resultar divertido e interesante; además de tener que indagar sobre la vida de la protagonista para poder completar la tarea con éxito.

Las tareas se realizarán en grupo, lo que reforzará la confianza en el aula y facilitará la tarea, ya que podrán repartirse el trabajo como deseen y sacar provecho de las habilidades de cada uno. Asimismo, se trata de un aprendizaje activo y creativo: los discentes serán los que buscarán y seleccionarán la información deseada y la que más les guste, creando un producto final estético y original.

Aula: poesía, música y otras artes

Con las actividades y tareas seleccionadas se trabajarán las inteligencias múltiples. Se ha pretendido que el alumnado entienda la poesía como una forma de expresión de emociones, ideas y sentimientos, al igual que el resto de las artes. En un principio para captar su atención se ha trabajado con la música, pero luego se les ha dejado que ellos mismos elijan la representación artística que les parezca más significativa. Así pues, se ha trabajado la lingüística, la música y otras artes, la inteligencia espacial al generar productos (Instagram, cuento biográfico, caligrama) utilizando modelos, el razonamiento lógico (en la evaluación por medio de la scape-room), la inteligencia intrapersonal al conocer

las historias de las mujeres y los trabajos en equipo, y por último la interpersonal, ya que las relaciones de la poesía con otras artes son fruto de sus vivencias y experiencias personales.

Evaluación: *scape-room*

Uno de los recursos utilizados en los últimos años es la gamificación educativa, dinámicas basadas en la unión de juegos y aprendizaje: «trata de potenciar procesos de aprendizaje basados en el empleo del juego» (Marín Díaz, 2015). Además, por su carácter lúdico genera buenas experiencias en el alumnado, creando un aprendizaje gratificante, y facilita la interiorización de contenidos, mejorando a su vez habilidades comunicativas.

La gamificación suele presentar algunos elementos que el jugado o jugadora tendrá que ir superando por niveles de dificultad gradual niveles graduales, estética -una imagen atractiva-, idea o narración del juego, jugadores, objetivo claro que se tendrá que conseguir, un guía, *feedback* y el tiempo en el que se ha de realizar el objetivo. Por lo que, «la gamificación incorpora técnicas de la psicología para fomentar el aprendizaje a través del juego» (Díaz Cruzados, 2013).

En este caso, se aplicaría en la evaluación en modo de microgamificación, micro por la corta temporalidad, ya que se llevará a cabo en una única sesión. La evaluación se llevará a cabo a través de una *scape-room*, juego de evasión en el que por equipos han de superar enigmas, abrir candados, descubrir pistas secretas...para lograr el objetivo de la habitación; siendo esta también la recompensa.

7. EVALUACIÓN

Es necesario evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que no solo se evalúa el rendimiento de los alumnos, sino también el trabajo que el docente realiza, dando pie a la autorreflexión y corrigiendo el método de enseñanza en caso de que se considere insuficiente para el logro de las competencias del alumnado. De este modo, con los resultados que obtendremos de la evaluación, se podrá ver dicho rendimiento,

que nos servirá para comprender con mirada crítica y profesional la labor realizada.

En este caso, se ha optado por una evaluación sumativa, que es aquella que hace un balance con todos los aspectos de la evolución del discente para llevar a cabo una evaluación global de proceso de la enseñanza-aprendizaje; considerando la suma de todas las tareas realizadas, el trabajo diario, la implicación, pruebas, trabajos individuales, etc. Esta tiene como finalidad la calificación del alumno y la valoración del proyecto educativo en relación con la adquisición de las metas propuestas por la profesora.

Para saber el grado de adquisición de las competencias del alumnado, y si los objetivos previstos se estaban cumpliendo, se han utilizado los siguientes instrumentos de evaluación: participación, cooperación, contribución al aula y al equipo, presentación y cuidado a la hora de realizar tareas, entrega de tareas dentro de plazo (cuento biográfico, caligrama, Instagram), exposición oral grupal, y scape-room como prueba objetiva.

En el caso de la participación, interacción y contribución tanto individual como grupal se evaluarán mediante la observación y recogida de notas. En lo referente al trabajo grupal se medirán mediante rúbricas (Instagram, cuento biográfico y su exposición), que describen el grado de dominio, siendo la técnica que permite una mejor valoración de dichos logros. La exposición oral se evaluará con una evaluación por pares (*Vid.* Anexo 8), y teniendo en cuenta esto, el docente llevará a cabo una evaluación completa de la exposición y las tareas en cuestión (*Vid.* Anexo 9).

Asimismo, para llevar a cabo la evaluación se han seguido los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias clave y del logro de los objetivos y los estándares de aprendizaje evaluables, definidos en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre.

7.1. CRITERIOS DE CALIFICACIÓN E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

PROCEDIMIENTOS	INSTRUMENTOS	CRITERIO DE CALIFICACIÓN
Observación	<p>Participación y contribución personal en el aula</p> <p>Contribución personal al trabajo en equipo</p> <p>Entrega de tareas dentro del plazo</p> <p>Presentación y cuidado a la hora de realizar tareas</p>	10%
Análisis de producciones: escritas y orales	<p>Trabajo individual</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caligrama <p>Trabajo grupal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instagram - Cuento biográfico 	30%
Prueba específica	<p>Prueba objetiva: <i>Scape-room</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Preguntas cerradas con preguntas concretas y respuesta fija que el alumnado ha de escoger o complementar. - Abiertas con preguntas o temas que debe construir. 	60%

7.2. CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE¹¹

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	CC
Crit.LE.4.2. Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes.	Est.LE.4.2.1. Desarrolla progresivamente la capacidad de reflexión observando, analizando y explicando la relación existente entre diversas manifestaciones artísticas de todas las épocas (música, pintura, cine...).	CCL CSC CCEC
Crit.LE.4.3. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios.	Est.LE.4.3.2. Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas, o seleccionadas por los alumnos, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma.	CCL CD CCEC
Crit.LE.4.4. Comprender textos literarios representativos del siglo XVIII a nuestros días, con especial atención al contexto aragonés de narradores coetáneos a la época reconociendo la intención del autor, el tema, los rasgos propios del género al que pertenece y relacionando su contenido con el contexto sociocultural y literario de la época, o de otras épocas, y expresando la relación existente con juicios personales razonados.	Est.LE.4.4.1. Lee y comprende una selección de textos literarios representativos de la literatura del siglo XVIII a nuestros días, con especial atención al contexto aragonés de narradores coetáneos a la época identificando el tema, resumiendo su contenido e interpretando el lenguaje literario.	CCL CAA CSC
Crit.LE.4.5. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.	Est.LE.4.5.2. Desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos.	CCL CAA
Crit.LE.4.6. Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información.	Est.LE.4.6.2. Aporta en sus trabajos escritos u orales conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre las obras literarias expresándose con rigor, claridad y coherencia. Est.LE.4.6.3. Utiliza recursos variados de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la realización de sus trabajos académicos.	CCL CD CAA

¹¹ CED (2018). Orden ECD/624/2018, de 11 de abril, BOA.

7.3. *SCAPE-ROOM* COMO EVALUACIÓN INNOVADORA

Como se ha expuesto anteriormente, una *scape-room* es una prueba de escape en la que el estudiante tendrá que superar retos para lograr escapar de la habitación. Estos retos o pruebas se crearán en relación con lo enseñado y aprendido en el transcurso del proyecto, como si de una prueba ordinaria se tratase: el objetivo es comprobar si se han adquirido los conocimientos requeridos; pero de una forma divertida y diferente. Además de ser un concepto novedoso en la educación, se realiza de forma cooperativa y por equipos.

El intercambio de ideas, la actuación coordinada, la comunicación precisa, conducen, de forma colaborativa, a un aprendizaje significativo alcanzado con el esfuerzo de todas y de todos; es decir, cada cual aprende, pero lo aprendido ha sido gracias a la colaboración grupal. Asimismo, este tipo de prueba induce a aprender haciendo, basándose en el ‘saber’ y en ‘saber hacer’, ya que el alumnado tras conocer las pautas a seguir ha de tener conciencia de lo que sabe, para poder aplicarlo cómo y cuándo sea preciso. La evaluación está planteada como un reto al que las alumnas y los alumnos se deben enfrentar, representando una oportunidad idónea para diseñar pruebas en las se deba desplegar su capacidad de actuación, de reflexión y de creación, para fomentar ese pensamiento estratégico.

Por su parte, la profesora o el profesor, será quien guíe el juego y tome anotaciones sobre cómo va sucediendo la actividad. Teniendo en cuenta la participación y la toma de decisiones, así como la resolución de los problemas. También se tendrá en consideración el modo en el que el equipo de desenvuelve y afronta las pruebas.

Una *scape-room* ha de tener los siguientes componentes para que el desarrollo de la actividad sea adecuado y la deseada:

- **Sala de escape:** el aula
- **Director de juego:** el profesor o la profesora
- **Jugadores:** los y las estudiantes
- **Enigmas y puzzles:** creadas por el docente en relación a lo impartido y los objetivos pertinentes.
- **Tiempo:** una clase de 55 minutos
- **Narrativa:** los y las estudiantes son espías y tienen que rescatar de la memoria del olvido a las Sinsombrero, y para ello tendrán que superar las misiones escondidas por el aula.

Estos componentes son fundamentales para poder alcanzar el estado del flujo¹² gracias al *feedback* inmediato a la hora de solucionar enigmas y al tener el objetivo claro. Este estado permite desarrollar capacidades y habilidades significativos para la cotidianidad; por ejemplo, fomenta la creatividad, el pensamiento crítico, la memoria, la planificación, razonamiento lógico, flexibilidad cognitiva, la cooperatividad, etc. A su vez, impulsa la inmersión en el aprendizaje y en la imaginación, puesto que se trata de una experiencia vivencial, dejando de ser estudiantes para convertirse en el personaje de la narración; espías, en este caso.

Todo esto promueve la motivación y el aprendizaje, ya que para superar cada prueba es necesario el conocimiento previo de la materia.

7.3.1. Desarrollo de la *scape-room*¹³

Se harán siete grupos según el criterio del profesor o profesora

Se colocarán siete cajas, cada una con el nombre de una las Sinsombrero. Estas cajas tendrán un candado con la llave de la puerta y para poder abrirlo habrá que poner la fecha de nacimiento correspondiente a cada cual. Por lo que el objetivo es abrir la caja para conseguir la llave con la que lograr escapar de la habitación.

Algunas pruebas que se podría llevar a cabo:

- Preguntas con respuesta cerrada, a elegir entre dos o tres opciones
- Encontrar pistas que lleven a otras para poder completar el mensaje final de la prueba, una especie de *yincana*
- Poner fragmentos de poemas y tener que adivinar su título o la autora
- Crucigramas con palabras que respondan a preguntas concretas
- Análisis de figuras literarias básicas: metáfora, hipérbaton, paralelismo
- Métrica de un verso en concreto
- Etc.

¹² Esto mental operativo en el que la persona está inmersa y totalmente implicada en la actividad que está llevado a cabo.

¹³ Adjunto un ejemplo *scape-rooom* de creación propia, con el tipo de pruebas que podrían llevarse a cabo en el aula (elaboración propia): <https://view.genial.ly/5eba557aa249660da04b54b4/game-scape-room>

Al superar cada prueba se les dará un dato relacionado con una de las Sinsombrero. Este dato será importante porque tendrán que adivinar de quién se trata para conocer su fecha de nacimiento y poder abrir el candado de la caja correspondiente. Cada grupo tendrá que abrir una de las cajas, para poder dada por finalizada la prueba.

Los materiales que se empleen, aparte de los candados y las cajas, serán aquellos que estén más disponibles para el profesorado. Las pruebas pueden realizarse tanto en papel como de forma digital, siendo la mejor opción la mezcla de ambos.

8. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Las medidas de atención a la diversidad implican la adaptación del currículo y sus elementos a las necesidades de cada alumno y alumna, de forma que se les proporcione una atención personalizada y un desarrollo personal e integral, respetando los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado propio de la etapa. Por ello, el rol del docente es fundamental, pues debe ser capaz de diseñar tareas o situaciones de aprendizaje que posibiliten la resolución de problemas, la aplicación de los conocimientos aprendidos y la promoción de la actividad de los estudiantes.

Para llevar a cabo estas medidas se tendrá en cuenta lo indicado en los dos primeros capítulos de la Ley 2/2006, de 3 de mayo, en los artículos 71 a 79 bis, en la que se expone que ha de impartirse una atención educativa diferente a la ordinaria a aquellos alumnos y alumnas que presenten necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. Para que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo al que se refiere el artículo 71 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y los objetivos y competencias de cada etapa, se establecerán las medidas curriculares y organizativas oportunas que aseguren su adecuado progreso.

Se crearán adaptaciones curriculares significativas e individualizadas para aquellos que presenten problemas de audición, visión o motricidad, y que estén diagnosticados como NEE. En cambio, al alumnado con NEAE se le atenderá con una adaptación curricular no significativa, ya que no presentan un desfase curricular importante con respecto a sus compañeros del mismo nivel. Por lo que, la adaptación afectará a la programación, metodología, tiempos, espacios o evaluación.

8.1. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA PROGRAMACIÓN

La programación será flexible, con actividades de refuerzo y secuenciación de contenidos de dificultad gradual.

8.2. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA METODOLOGÍA

Su objetivo es facilitar el aprendizaje autónomo, al ritmo de cada cual. Se parte de la competencia lingüística previa, proponiendo tareas de comprensión y después de expresión. Además, las actividades propuestas proporcionan diferentes tipología y agrupamientos, que logran adecuarse al modo de trabajo de cada uno.

8.3. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS TIEMPOS

Flexibilidad a la hora de entregar trabajos. Asimismo, las tareas realizadas en casa permiten que el alumnado se adapte a su ritmo de trabajo.

8.4. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS ESPACIOS

Se adecuará el espacio del aula para las alumnas y los alumnos con dificultades motrices o sensoriales.

8.5. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EVALUACIÓN

Planificación por objetivos personales, es decir, la evaluación tendrá en cuenta la progresión del alumnado, priorizando los procedimientos y actitudes antes que la consecución de las competencias.

9. IMPLEMENTACIÓN

El proyecto no se ha podido llevar a cabo debido a la situación actual, ya que a causa del COVID-19 el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19, así como sus sucesivos que prorrogan sus fases. (Real Decreto 476/2020, Real Decreto 514/2020 y Real Decreto 537/2020). Consecuentemente, no se ha obtenido una evaluación que pueda calificar como positiva o negativa. De todos modos, se modificó para que los objetivos se cumplieran de forma telemática.

Las actividades por medio digital propuestas para el Instituto Pedro de Luna fueron las siguientes:

Contextualización: para ponerles en situación, dado que para ellos y ellas las Sinsombrero eran unas grandes desconocidas, se les impartió una clase magistral a través de un vídeo subido a YouTube. Asimismo, se les facilitó material bibliográfico audiovisual e interactivo.

Poesía y música: Tarea individual, que consiste en elegir uno de los poemas que se les propone a través de *classroom*, junto a una canción, para realizar un pequeño análisis del poema y buscar similitudes y diferencias entre las dos representaciones. El objetivo es que los discentes se den cuenta de que ambas representaciones no están tan desvinculadas entre sí, sino que muchas canciones pueden ser poesía, compartiendo tema y figuras literarias.

Poesía y otras artes: Tarea grupal. Consiste en seleccionar una de las Sinsombrero, explicar su biografía y escoger un poema para relacionarlo con otra representación artística, ya sea otro poema, un cuadro, una escena cinematográfica, una canción, o una creación personal, como una narración de un recuerdo, otro poema, una descripción de un lugar, etc. Para que todos tuvieran los mismos conocimientos sobre la Sinsombrero, se les subió un documento con el resumen de las biografías de cada una de ellas.

¡Al rescate!: *Scape-room* se creó para que fuera completada de forma interactiva en el ordenador o móvil. El objetivo era evaluar y comprobar si se habían adquirido los conocimientos requeridos. En esta *scape-room* se les dijo que eran unos espías que, con la misión de rescatar de la memoria del olvido a las Sinsombrero, y que para ello tendrían que superar cinco misiones. Las misiones se crearon teniendo en cuenta lo

impartido hasta el momento, por lo que las preguntas están relacionadas con lo aprendido. Para verificar que han cumplido con la tarea se les pidió que mandasen por correo una imagen de la misión final y del cronometro.

A pesar de no poder evaluar la unidad propuesta, el material ofrecido y las actividades implementadas fueron de agrado para los discentes, además de resultar interesantes y reflexivas. Por un lado, conocieron la obra de las Sinsombrero analizando sus poemas y comparándolas con canciones, comprendieron el género poético como un medio de expresión de sentimientos y emocional. Con ello, se reforzó la relación de la poesía con la música, tan vinculada a la etapa adolescente, y tal vez, acercando, de este modo, la poesía al alumnado.

Por otro lado, el trabajo grupal sirvió para conocer la vida y obra de las Sinsombrero, gracias a la labor de investigación y selección de información para cumplir con el objetivo propuesto en la actividad. Asimismo, esto ayudó a la reflexión sobre la historiografía y la forma de ser relatada. Con la *scape-room* como medio de evaluación, se afianzaron estos conocimientos, ya que se plantearon preguntas abierta a cerca de la falta de visibilidad de estas mujeres en comparación con los participantes varones, así como la evolución de la situación de la mujer desde entonces hasta hoy en día. Así pues, se adquirieron las competencias, contenidos y objetivos pretendidos.

En definitiva, pese a no poder poner en práctica la propuesta expuesta en este Trabajo de Fin de Máster, sí que se llevó a cabo una adaptación con la que poder cumplir los objetivos propuestos. Resultó, además de interesantes y entretenida para los y las estudiantes, reflexiva y útil en lo que concierne al papel de la mujer en la literatura.

10. CONCLUSIONES

Ha quedado evidenciado que los libros de texto tal como los conocemos no son suficientes para adquirir determinado conocimiento no incluido en el currículo y que son constructos parciales, provocando una contradicción con el discurso educativo que promueve la igualdad a través de las leyes y los principios pedagógicos, pero al mismo tiempo lo hacen a través de los contenidos que aparecen en los libros de texto, que son el medio para la formación ciudadana. Estará en manos del docente, pues, la creación de materiales curriculares más completos y cercanos a una historiografía empírica, con materiales no sexistas que complementen en relato que los libros de texto no muestran.

Además, las ventajas de crear nuevo material docente no son solo las ampliaciones de contenido, sino que sirven para salir de la secuencia rutinaria: clase magistral, explicación de la lección, realización de actividades y corrección. Clases que muchas veces serán necesarias y útiles, pero que a la larga acaban desmotivado al alumnado. Consecuentemente, la renovación es una de las mejores opciones para varias y despertar esa curiosidad que lleva al ser humano a adquirir conocimientos de forma más divertida y efectiva.

Las actividades propuestas no solo tienen como hilo conductor un tema innovador que, seguramente, el alumnado no conozca, sino que se proponen desde una perspectiva atrayente y cercana a la realidad de los y las adolescentes. La música, por ejemplo, es parte fundamental del día a día de los y las jóvenes, y entendiendo la poesía como la música, la lectura puede tornarse en algo comprensible y placentero, sintiendo empatía o identificación personal, al igual que sucede con las canciones. De la misma manera, el examen o la prueba es algo, en general, memorístico, que se aprende para ese momento, pero que se pierde y se olvida en pocos días. La *scape-room* es una buena alternativa para que este proceso sea menos pesado, y tal vez, más práctico a la hora de adquirir ciertas competencias.

En todo momento, se fomenta la participación activa del alumnado y la figura del docente como mediador y guía de las clases. Creemos que el mejor medio de aprendizaje es por medio de los interrogantes y trabajo cooperativo, ya que no solo se logra seguridad en uno mismo al ofrecer ideas, sino que se aprenden competencias gracias a las aportaciones de los compañeros, siendo a su vez, un modo de aprendizaje más cercano a situaciones cotidianas.

Y como es sabido, la educación es la base de la sociedad, reproduce la cultura, transmite valores, roles y conocimientos, a la vez que ejerce una función socializadora. Por ello, es necesario desarrollar con los alumnos diferentes tareas que, no solo impliquen conocimientos de materia, sino que los lleven al desarrollo, siempre de forma participativa, de valores tales como la empatía o el principio de igualdad de derechos de la mujer y el hombre. Por ello, tanto el lenguaje como el relato son fundamentales a la hora de generar estereotipos y valores.

Muchas de las mujeres quedan relegadas de la historia, y esto se promueve desde los centros escolares, debido a la falta de tiempo, a los libros de texto y a no tener la información necesaria tan disponible para crear ese material. Consecuentemente, la mayoría de las mujeres escritoras no son mencionadas o se quedan en una simple mención, al igual que sucede con un dato curioso. Así pues, el proyecto pretende aportar material y actividades para facilitar dicha labor. Asimismo, el objetivo es que alumnado reflexione y genere un pensamiento crítico acerca de la figura femenina en la literatura, y en la historia en general, siendo consciente de su existencia y desvalorización.

En definitiva, con este trabajo mi intención es llevar a cabo una propuesta de innovación en la que el alumnado utilizando diferentes recursos, emocional, musical, tecnológico, social, cultural..., se acerque a diversos nombres propios de la literatura y nuestra historiografía que han desempeñado un papel capital en el desarrollo de la vanguardia, progreso y cultura de nuestro país. Nos referimos a políticas, maestras, escritoras, pensadoras, milicianas, pintoras... quienes fueron incluso perseguidas por ello. Mujeres en la actualidad injustamente olvidadas y silenciadas. Como señala Mirta Núñez: «sin la historia de las mujeres estaremos contando y recuperando la historia de la mitad de la sociedad» (Torrús, 2016).

11. PROPUESTAS FUTURAS

La inclusión de las mujeres en el relato histórico es todavía algo poco frecuente hoy en día; consecuentemente, su aplicación en el aula sigue siendo novedosa y poco trabajada. Esto facilita que las propuestas futuras sean amplias y diversas, tantas como los profesores y las profesoras.

Asimismo, la mejor forma de implementar el proyecto expuesto es dentro de una Unidad Didáctica que explique y construya el contexto de las Sinsombrero y de sus compañeros varones, y que este relato historicista completo tenga ayuda y aportaciones de otras asignaturas para darle un enfoque transversal que no desaparezca al terminar la Unidad Didáctica, sino que continúe a lo largo del curso escolar. Esto no debería ser un problema, ya que la literatura es una de las asignaturas con enfoque historicista, lo que, a su vez, facilita la inclusión de las actividades desde una perspectiva de género.

Las actividades pueden modificarse dependiendo del material que esté al alcance del profesorado:

Instagram

En caso de que no se quisiera utilizar la plataforma como tal, podrían llevarse plantillas de las diferentes funciones: perfil, historias, chat... y completarlas mediante dibujos, imágenes, fotografías, poemas escritos a mano o impresos y pegados; dando pie a la libre elección e imaginación.

Poesía, música y otras artes

Puede realizarse a modo de actividad para casa, de forma individual o colectiva. Las similitudes entre un poema y una canción en concreto pueden llegar a ser muy personales, por lo que hacerlas de forma individual y de forma más íntima podría favorecer la reflexión sobre las relaciones que existen entre ambas representaciones. También podría ayudar que, el resto de obras con las que se busque la conexión, fueran series o películas actuales, tarea a realizar en grupo, por ejemplo.

Breakout Edu

Una alternativa a la *scape-room* puede ser la modalidad de *Breakout Edu*. Se diferencia de la primera en que el objetivo no es salir de una habitación sino en abrir una caja cerrada con variedad de candados. Para conseguir abrir estos candados es necesario resolver los enigmas y superar las pruebas provistas, al igual que sucede en la *scape-room*. Asimismo, puede ir guiado por una narración que fomente esa motivación y flujo.

Por lo tanto, no solo se puede variar el modo de dar las clases o las actividades, sino que se puede implementar en el trascurso del año escolar, dando visibilidad a todas esas mujeres creadoras. Educar desde una perspectiva de género debería ser un hecho en el día a día escolar, llevando a cabo unidades didácticas, proyectos o actividades que promuevan y reflejen la labor de la figura femenina desde todas las asignaturas.

12. BIBLIOGRAFÍA

- AGUERA SÁNCHEZ, Nuria (19 de julio 2017). *El feminismo y la visibilidad de la mujer: una propuesta didáctica para ESO* [Trabajo Fin de Máster], Universidad de Illes Balears, Recuperado de:
https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/147192/tfm_2016-17_MFPR_nsa566_1293.pdf?sequence=1&isAllowed=y [38/04/20]
- ALONSO, Fernando (2007). «La importancia de la literatura en la escuela y en la casa», *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado de:
http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-importancia-de-la-literatura-en-la-escuela-y-en-la-casa-0/html/016800a8-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html
[8/05/20]
- CARO, MARÍA TERESA (2006). «El humanismo de la imaginación: del texto al contexto. Módulo VIII», *Educación Lingüística y Literatura en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado*. Murcia: Consejería de Educación, vol. I, pp. 263-276.
- C. CERRILLO, Pedro y LUJÁN ATIENZA, Ángel Luis (2010). *Poesía y educación poética*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- CES (2016). Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *BOA*, núm. 105, jueves 2 de junio de 2016, 12640-13458
- CES (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 4/05/2006).
- CES (2018). Orden ECD/624/2018, de 11 de abril, sobre la evaluación en Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón
- CIPLIAUSKAITĖ, Biruté (2004). *La construcción del yo femenino en la literatura*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- COLOMER, Teresa (2001). «La enseñanza de la literatura como construcción del sentido», *Revista latinoamericana de lectura*. Argentina: Lectura y vida, año 22, nº4.
- DÍAZ CRUZADO, J. y Troyano Rodríguez, Y. (2013). «El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo. En III Jornadas de Innovación Docente».

Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre. Universidad de Sevilla: Sevilla. Recuperado de:

<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59067/EL%20POTENCIAL%20DE%20LA%20GAMIFICACION%20APLICADO%20AL%20AMBITO%20EDUCATIVO.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [25/05/20]

FERNÁNDEZ TATÍ, Sara y Llorens García, Ramón F. (2005). «La poesía en la Educación Secundaria Obligatoria», *Primeras noticias. Revista de literatura*. Barcelona: Fin, nº 213, pp.41-45. Recuperado de: <http://www.centrocp.com/la-poesia-en-la-educacion-secundaria-obligatoria/> [18/05/20]

FUERTE, Karina (3 de febrero 2020). «Glosario de Innovación Educativa», *Observatorio de innovación*. Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/glosario-de-innovacion-educativa> [3/06/20]

GARCÍA LLORENTE, José (2016). Generación del 27: Ellas, las creadoras invisibles (reseña). *Álabe* 14. Recuperado de: www.revistaalabe.com [23/05/20]

GATELL, Angelina (2006) *Mujer que soy: la voz femenina en la poesía social y testimonial de los años cincuenta*. Madrid: Bartleby Editores.

GINER LATORRE, Andrés (2019). «Las figuras femeninas en los libros de texto de lengua castellana y literatura. Una visión diacrónica a lo largo de las leyes educativas (1990-2015)», *e-SEDLL*, nº1, pp. 197-211. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/01/13.pdf> [13/04/20]

GUTIÉRREZ SÁNCHEZ, Judit (2012). *Presencia y tratamiento de la mujer en los libros de texto: ¿invisibilidad, transversalidad o patchwork políticamente correcto?: Análisis y reflexión*. [Trabajo fin de Máster], Universidad de Cantabria, Santander. Recuperado de: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1694/Guti%20c3%a9rrez%20S%20c3%a1nchez%20c%20Judit.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [23/05/20]

Laboratorio de Innovación educativa (2016). *Aprendizaje cooperativo: propuesta para la implantación de una estructura de cooperación en el aula*. Recuperado de: http://www.madrid.org/dat_capital/upe/impresos_pdf/AprendizajeCooperativo2012.pdf [17/04/20]

- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE, núm. 295, martes 10 de diciembre de 2013, 1-64.
- LOMCE (2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE, núm. 3, sábado 3 de enero de 2015, 169-546
- LOMAS, Carlos (2020) «La educación literaria en la enseñanza obligatoria», *Kikiriki. Cooperación educativa*, nº64, pp. 43-50. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_490/a_6664/6664.html [20/05/20]
- LÓPEZ-NAVAJAS, Ana y QUEROL BATALLER, María (2014). «Las escritoras ausentes en los manuales: propuestas para su inclusión», *Didáctica. Lengua Y Literatura*. Madrid: Universidad Complutense, vol.16, pp.217-240. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/46840> [17/04/20]
- LÓPEZ-NAVAJAS, Ana (2014). «Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada», *Revista de Educación*, nº363, pp. 282-3080. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos363/re36312.pdf?documentId=0901e72b817fcfba> [15/04/20]
- MARGALLO, A. María (2011). «La educación literaria como eje de la programación». En Urdi Ruiz Bikandi, (coord.) *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó, pp. 167-187.
- MARÍN DÍAZ, Verónica (2015). «La gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa», *Digital Education Review*, nº7. Recuperado de: <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/13433/pdf> [25/05/20]
- MEGÍAS, Carla (2017). *Los EDUkits de la Escuela de Educación Disruptiva*. Fundación Telefónica. Recuperado de: <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/los-edukits-de-la-escuela-de-educacion-disruptiva/573/> [13/06/20]
- Ministerio de la Presidencia (2020). Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. BOE, núm. 67, sábado 14 de marzo de 2020, 115.

RAE: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea].
<https://dle.rae.es> [18/05/20].

TORRÚS, Alejandro (2016). «Breve historia de ocho mujeres imprescindibles y 'olvidadas'», *Publico*. Recuperado de: <https://www.publico.es/politica/diez-mujeres-imprescindibles-y-olvidadas.html>

SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M. y Sánchez González, H.M. (2020). «La experiencia de los usuarios en torno a *webdocs*, documentales interactivos y orientados a la participación ciudadana. El caso de Las SinSombrero», *Estudio sobre el Mensaje Periodístico*, nº26(1), pp. 227-338. Recuperado de:
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/95521/67311-Texto%20del%20art%20c3%adculo-4564456578818-1-10-20200129.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [26/04/20]

ZALDÍVAR SANSUÁN, Raquel (2017). «Las actitudes de los adolescentes hacia la poesía, su didáctica y la educación emocional en la ESO», *Didáctica. Lengua y literatura (DiLL)*. Madrid: UCM, nº29, pp. 259-277. Recuperado de:
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/57142/51570> [05/06/20]

13. ANEXOS

1. Ejemplo de EDukit



Fuente: EDUkits de la Escuela de Educación Disruptiva, Fundación Telefónica.

2. Cuento de María Teresa de León



**María Teresa León, la
niña de ojos grandes que
se cayó en una sopa de
letras**

Érase una vez un plato de sopa en el que una niña de enormes ojos jugaba a pescar letras con una cuchara.

-¡María Teresa, otra vez eres la última en comer, estás castigada!
-le gritó muy enfadada la monja que cuidaba el comedor del colegio.

-Lo siento, pero es que estoy escribiendo con las letras de la sopa -
respondió María Teresa sin levantar los ojos del plato.

-¿Y qué es eso tan importante que escribes? -le preguntó la monja con un tono socarrón.

-Escribo la palabra más importante del mundo, la que nadie debería olvidar: LI-BER-TAD.

Y nada más pronunciarla, cogió el plato con las dos manos, se lo acercó a la boca, y de un solo trago se tomó la sopa.

Aquella palabra que tanto le gustaba la aprendió en casa de sus tíos, Ramón Menéndez Pidal y María Goyri. Los dos estudiaban y leían mucho y tenían una gran biblioteca. María Teresa se pasaba días enteros en aquella casa que olía a papel. Admiraba mucho a su tía, María Goyri, porque había sido la primera española que se doctoró en Filosofía y Letras.

-Yo quiero ir a la universidad como mi tía María y ser escritora
-protestaba a menudo María Teresa en el colegio.

Como no se callaba casi nada de lo que pensaba, las profesoras se enfadaban mucho con ella y al final la echaron del colegio. Sus tíos más bien se alegraron, pero a sus padres, en cambio, no les hizo ninguna gracia, así que decidieron irse de Madrid a otra ciudad, a Burgos, para ver si a la niña se le iban esas ideas de la cabeza.

Pero en Burgos María Teresa no se curó de querer ser escritora y, para poder escribir sin miedo se puso un nombre de mentira, Isabel Inghirami, una heroína de un libro que le gustaba mucho.

-Ahora nadie me prohibirá contar lo que pienso -se decía a sí misma recordando su palabra favorita de ocho letras.

¿Recuerdas qué palabra era? (¡LIBERTAD!)

Burgos le pasaron muchas más cosas. Conoció a un profesor de universidad y al poco tiempo se casó con él. Entonces solo tenía diecisiete años, era casi una niña, pero sus padres pensaron que a lo mejor así dejaría de escribir cosas raras.

Al poco de casarse, fue mamá de un niño, Gonzalo. Y a los cinco años nació su segundo hijo, Enrique. Ella los quería muchísimo, les cantaba canciones y les leía muchos cuentos, algunos escritos por ella. Pero María Teresa quería estudiar más, conocer a gente que le enseñara historia, literatura, ciencia...

- En Burgos no aprendo nada. Tengo que irme de aquí -le dijo muy triste un día a su marido.

- Si quieres irte, lo harás tú sola, sin mí y sin los niños -le respondió su marido muy enfadado.

-Eso es lo que más me duele -le dijo ella. Y se echó a llorar-. Pero voy a seguir mi camino. Cuando los niños se hagan mayores les explicaré lo que ha pasado.

En aquella época, las mujeres no podían divorciarse de sus maridos, y si lo hacían, por la razón que fuera, perdían a sus hijos.

Por fin volvió a Madrid. Empezó a visitar bibliotecas, a conocer a otros escritores y escritoras, a ir al teatro, a visitar a sus tíos, a inventar historias... Un día le presentaron a un poeta andaluz; se llamaba Rafael. Al saludarse, él exclamó con acento de Cádiz:

-¡Tus ojos son dos luceros! ¿Me dejarás bañarme en ellos?

El poeta era Rafael Alberti, y quería ligar con ella. Así que le empezó a recitar versos y versos y más versos hasta que la luna se quedó sopra, las estrellas bostezaron y por las calles de Madrid solo corrían los gatos. Medio dormida, María Teresa le explicó: -

Yo también escribo cuentos, obras de teatro, novelas... Soy escritora, me moriría sin escribir. -¡Qué bien!, porque podremos trabajar juntos e iluminaremos el mundo con nuevas ideas.

-Bueno, tú ya deslumbras, Rafael, das tanta luz como un cometa. Yo a tu lado podría ser la cola del cometa -apuntó María Teresa.

A partir de aquí, el cuento se convierte en el cuento de los dos escritores. Juntos aprendieron, juntos publicaron libros, juntos viajaron por un montón de países, juntos apoyaron a los soldados republicanos en la guerra civil española, juntos protegieron de las bombas los cuadros del Museo del Prado, juntos descubrieron el comunismo y juntos se fueron al exilio, juntos tuvieron una hija, Aitana... Juntos vivieron toda la vida y se quisieron mucho.

Rafael se hizo muy famoso. En cambio, María Teresa, que escribía tanto como él, vivió a su sombra, ayudando al poeta con su trabajo, cuidando de su hija, cuidando de que nada les faltara.

¡Eso significaba ser la cola del cometa! Estar a la sombra. Porque poco a poco a María Teresa León, que era su nombre completo y como firmaba sus libros, la empezaron a llamar simplemente «la mujer de Alberti», a pesar de que ella escribía muchísimo y muy bien: obras de teatro, guiones de cine, cuentos, ensayos, novelas...

Un día, mientras Rafael daba las últimas pinceladas a un cuadro, María Teresa, que había empezado a olvidarse de muchas cosas por culpa del Alzheimer, le dijo:

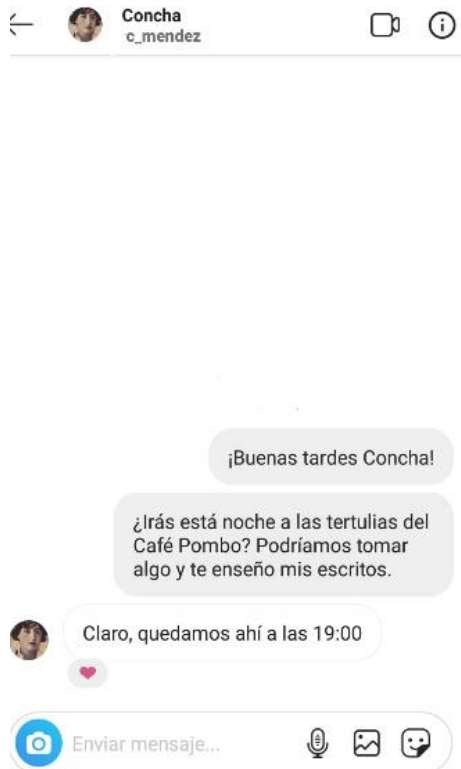
-Tengo ganas de comer sopa, de esa sopa de letras que nos daban en el colegio.

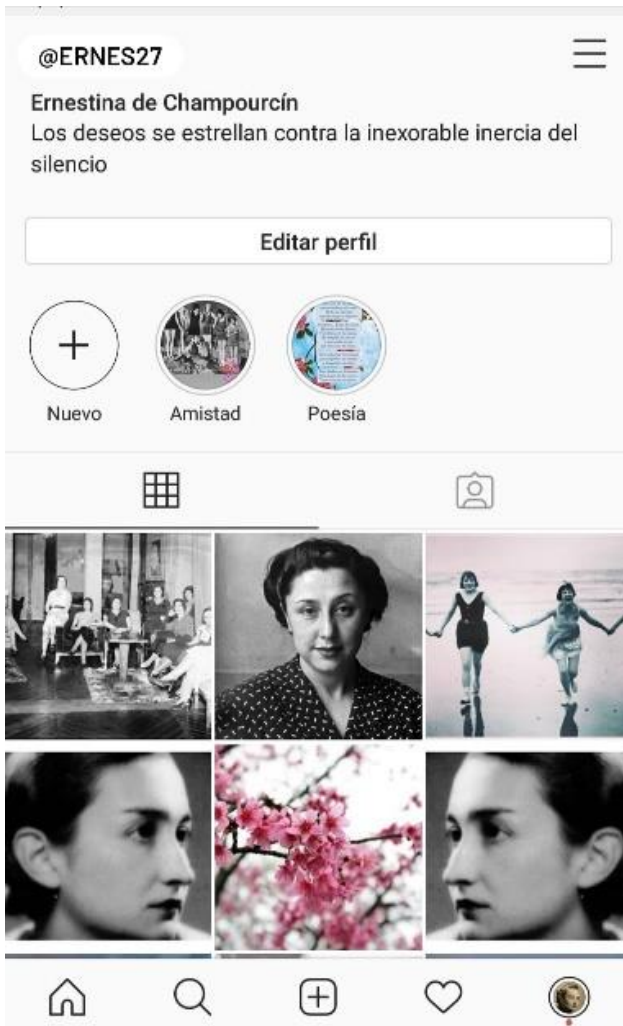
-¿Cómo puedes acordarte de esa sopa si ya no te acuerdas de casi nada? -exclamó sorprendido Rafael.

-Yo soy mujer de letras, Rafael, por eso escribo todos los días de mi vida. No lo olvidas nunca, aunque yo me esté olvidando de mí misma. Quiero buscar de nuevo las letras de mi palabra favorita porque echo de menos aquel sabor.

Fuente: María Teresa León, la niña de ojos grandes que se cayó en una sopa de letras.
<http://www.nomecuentescuentos.com/maria-teresa-leon-la-nina-de-ojos-grandes-que-se-cayo-en-una-sopa-de-letras>

3. Ejemplo de Instagram





Fuente: elaboración propia

4. Bibliografía: Ficha de bibliografía que se les facilitará para la creación del Instagram y el cuento



Fuente: elaboración propia

5. Glosario terminológico

DÉFICIT DEMOCRÁTICO: ES EL EFECTO PROVOCADO POR UNA PARTICIPACIÓN POLÍTICA DESEQUILIBRADA DE HOMBRES Y MUJERES, LO QUE REPERCUTE EN UNA DISMINUIDA LEGITIMIDAD DEMOCRÁTICA.

EMPODERAMIENTO: AUMENTO DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LOS PROCESOS DE TOMA DE DECISIONES Y ACCESO AL PODER. ACTUALMENTE ESTA EXPRESIÓN CONLLEVA TAMBIÉN OTRA DIMENSIÓN: LA TOMA DE CONCIENCIA DEL PODER QUE, INDIVIDUAL Y COLECTIVAMENTE, OSTENTAN LAS MUJERES Y QUE TIENE QUE VER CON LA RECUPERACIÓN DE SU PROPIA DIGNIDAD COMO PERSONAS.

ESTEREOTIPOS: SON CONJUNTOS DE CREENCIAS O IMÁGENES MENTALES MUY SIMPLIFICADAS Y CON POCOS DETALLES ACERCA DE UN GRUPO DETERMINADO DE GENTE QUE SON GENERALIZADOS A LA TOTALIDAD DE LOS MIEMBROS DEL GRUPO. EL TÉRMINO SUELE USARSE EN SENTIDO PEYORATIVO, PUESTO QUE SE CONSIDERA QUE LOS ESTEREOTIPOS SON CREENCIAS ILÓGICAS QUE SÓLO PUEDEN SER DESMONTADAS MEDIANTE LA SENSIBILIZACIÓN, LA REFLEXIÓN Y SOBRE TODO LA EDUCACIÓN.

FEMINISMO: CORRIENTE DE PENSAMIENTO QUE VINDICA LA IGUALDAD DE HOMBRES Y MUJERES. EL FEMINISMO TIENE SUS REFERENTES TEÓRICOS PROPIOS QUE SE REMONTAN A LA ILUSTRACIÓN. ES UN PENSAMIENTO DE IGUALDAD, O EN OTRAS PALABRAS, ES UNA TRADICIÓN DE PENSAMIENTO POLÍTICO, CON TRES SIGLOS DE ANTIGÜEDAD, QUE SURGE EN EL MISMO MOMENTO EN QUE LA IDEA DE IGUALDAD Y SU RELACIÓN CON LA CIUDADANÍA SE PLANTEAN POR PRIMERA VEZ EN EL PENSAMIENTO EUROPEO.

INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA: FUNDADA EN 1876 POR UN GRUPO DE CATEDRÁTICOS, SEPARADOS DE LA UNIVERSIDAD POR DEFENDER LA LIBERTAD DE CÁTEDRA Y NEGARSE A AJUSTAR SUS ENSEÑANZAS A LOS DOGMAS OFICIALES EN MATERIA RELIGIOSA, POLÍTICA O MORAL. ELLO LOS OBLIGÓ A PROSEGUIR SU TAREA EDUCADORA AL MARGEN DE LOS CENTROS UNIVERSITARIOS DEL ESTADO, MEDIANTE LA CREACIÓN DE UN ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO PRIVADO, CUYAS PRIMERAS EXPERIENCIAS SE ORIENTARON HACIA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Y, DESPUÉS, A LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA. SE CONVIRTIÓ EN EL CENTRO DE GRAVEDAD DE TODA UNA ÉPOCA DE LA CULTURA ESPAÑOLA Y EN CAUCE PARA LA INTRODUCCIÓN EN ESPAÑA DE LAS MÁS AVANZADAS TEORÍAS PEDAGÓGICAS Y CIENTÍFICAS QUE SE ESTABAN DESARROLLANDO FUERA DE LAS FRONTERAS ESPAÑOLAS.

INVISIBILIDAD: A LO LARGO DE LA HISTORIA LAS MUJERES Y SUS APORTACIONES HAN SIDO NEGADAS Y OCULTADAS. LA HISTORIA DE LA HUMANIDAD SE HA CONSTRUIDO DESDE LA VISIÓN ANDROCÉNTRICA DEL MUNDO QUE EXCLUYE A LAS MUJERES, LLEGANDO A NI TAN SIQUIERA NOMBRARLA (DE AHÍ, POR EJEMPLO, LA UTILIZACIÓN DE LOS TÉRMINOS MASCULINOS COMO GENÉRICOS TEÓRICAMENTE GLOBALIZADORES E INCLUYENTES Y CUYA ÚNICA REALIDAD ES QUE OCULTAN Y EXCLUYEN LA PRESENCIA DE LAS MUJERES). ESTA INVISIBILIDAD DE LAS MUJERES SE DEBE A LA DESIGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES QUE PARTE DE LA SUPERIORIDAD DE LOS UNOS SOBRE LAS OTRAS.

LAS SINSOMBRERO: MUJERES QUE IRRUMPIERON EN EL ESCENARIO ARTÍSTICO, POLÍTICO Y SOCIAL EN LA ESPAÑA DE 1920 Y 1930. SU SITUACIÓN DE DESAMPARO EN EL CÓDIGO CIVIL, POR EL HECHO DE SER MUJERES, LAS IMPULSÓ A OCUPAR AQUEL ESPACIO QUE LES PERTENECÍA SIN PEDIR PERMISO. NO SERÁ HASTA LA LLEGADA DEL GOBIERNO DE LA REPÚBLICA EN LA QUE ALCANZARÁN SU IGUALDAD COMO CIUDADANAS. FUERON MUJERES LIBRES, TRANSGRESORAS Y TALENTOSAS QUE NO TENÍAN NADA QUE ENVIDIAR A SUS COMPAÑEROS MASCULINOS.

SEXISMO: TÉRMINO QUE REFIERE A LA SUPOSICIÓN, CREENCIA O CONVICCIÓN DE QUE UNO DE LOS DOS SEXOS ES SUPERIOR AL OTRO. ES COMÚNMENTE EXPRESADO EN UN CONTEXTO DE CIERTOS COMPORTAMIENTOS Y ESTEREOTIPOS TRADICIONALES BASADOS EN EL SEXO, LOS CUALES RESULTAN SER UN CONJUNTO DE PRÁCTICAS DISCRIMINATORIAS HACIA LOS MIEMBROS DEL SUPUESTO SEXO INFERIOR.

SUFRAGIO FEMENINO: DERECHO DE VOTO EJERCIDO POR LAS MUJERES Y POR TANTO EL DERECHO POLÍTICO Y CONSTITUCIONAL A VOTAR A LOS CARGOS PÚBLICOS ELECTOS ASÍ COMO A SER VOTADO. LA PRIMERA VEZ QUE SE RECONOCIÓ EN ESPAÑA EL SUFRAGIO FEMENINO FUE EN LA CONSTITUCIÓN DE 1931 DE LA II REPÚBLICA ESPAÑOLA, AUNQUE EN LAS ELECCIONES A CORTES CONSTITUYENTES DE JUNIO DE 1931 QUE SE REALIZARON POR SUFRAGIO UNIVERSAL MASCULINO, A LAS MUJERES SE LES RECONOCIÓ EL DERECHO AL SUFRAGIO PASIVO, POR LO QUE PUDIERON PRESENTARSE COMO CANDIDATAS. AUNQUE SOLO TRES MUJERES RESULTARON ELECTAS: MARGARITA NELKEN, CLARA CAMPOAMOR Y VICTORIA KENT. TUVIERON UN DESTACADO PROTAGONISMO EN EL DEBATE SOBRE LA CONCESIÓN DEL DERECHO AL VOTO A LAS MUJERES.

TRANSVERSALIDAD: SUPONE LA INTEGRACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL CONJUNTO DE POLÍTICAS, CONSIDERANDO, SISTEMÁTICAMENTE, LAS SITUACIONES, PRIORIDADES Y NECESIDADES RESPECTIVAS DE MUJERES Y HOMBRES, CON VISTAS A PROMOVER LA IGUALDAD ENTRE AMBOS SEXOS Y TENIENDO EN CUENTA, ACTIVA Y ABIERTAMENTE, DESDE LA FASE DE PLANIFICACIÓN.

VISIBILIZACIÓN: PROCESO DE HACER VISIBLE LO INVISIBLE, DE SACAR A LA LUZ E INCORPORAR LA HISTORIA Y LA VIDA DE LAS MUJERES A NUESTRA REALIDAD Y A LA HISTORIA. LA VISIBILIZACIÓN SUPONE EL RECONOCIMIENTO Y REVALORIZACIÓN DE LA HISTORIA DE LAS MUJERES, DE SU PAPEL EN EL MUNDO Y EN LA VIDA, EN DEFINITIVA, LA IDEA DE IGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES.

Fuente imagen: elaboración propia

Fuente de texto: Leer.es (2015). Glosario: Las Sinsombrero.

https://leer.es/documents/235507/544395/LasSinsombrero_Glosario.pdf/ab06a18c-8832-4b86-ba1f-c601092b6ad7

Unitat d'Igualdad (s.f.). Glosario de términos de política de igualdad.

<https://www.uv.es/igualtat/GLOSARIO.pdf>

6. Creando grupos: se les entregará uno de los colores y se pondrá esta imagen en el proyector.

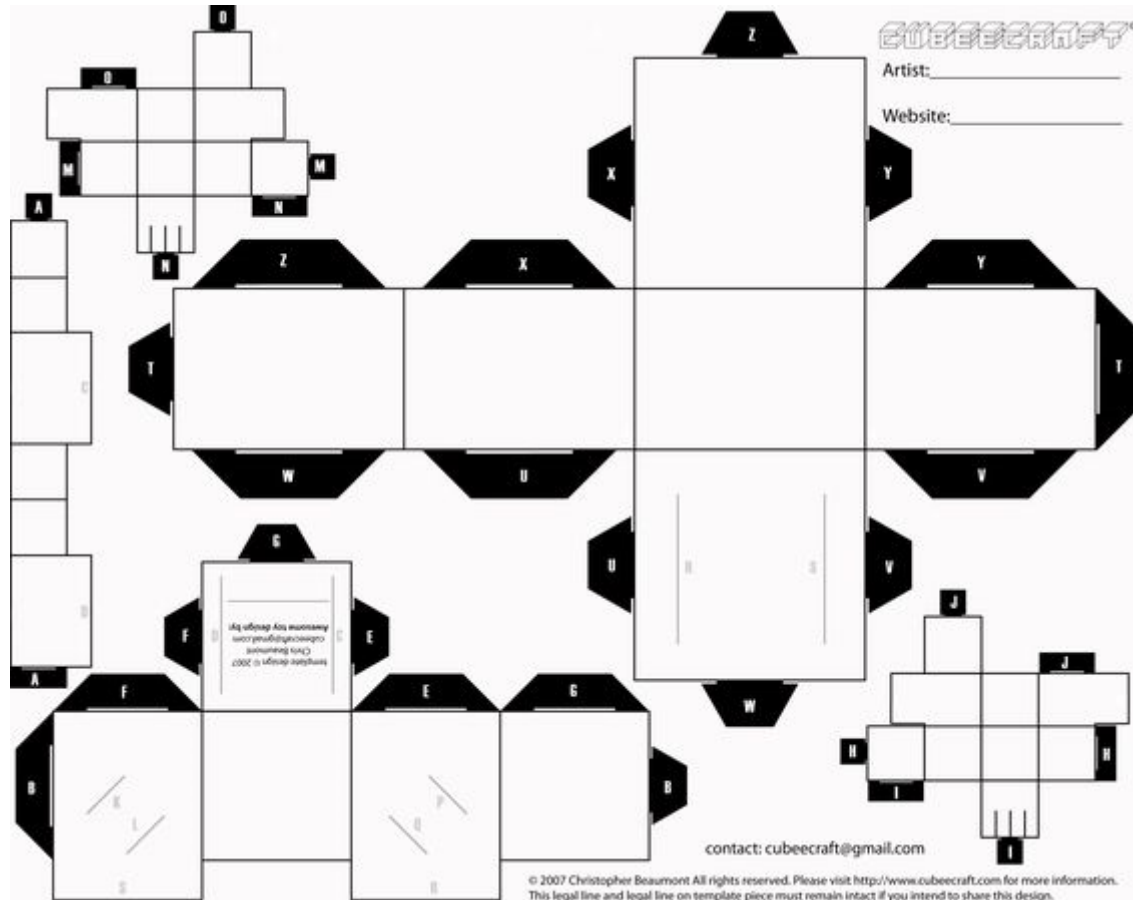


Crea un grupo con cada uno de estos colores

BUSCA A TUS COMPAÑEROS O COMPAÑERAS

Fuente: elaboración propia.

7. Cubeecraft



Fuente: <https://www.pinterest.es/pin/772015561096014358/>

8. Rúbrica para la evaluación entre pares

	MEJORABLE	ACEPTABLE	CONSEGUIDO	EXCELENTE
<i>Cuento biográfico</i>	La información aportada no es lógica ni apropiada con respecto al personaje seleccionado.	La información aportada no completa en su totalidad preguntas clave entregadas.	La información que aporta se adapta a las preguntas clave, aunque falta profundizar.	La información aportada enriquece las preguntas clave con originalidad.
<i>Interpretación del personaje</i>	No establece diálogo con ningún compañero y, por tanto, no interpreta al personaje.	Entabla conversación con algunos compañeros, pero la información es escasa, repetitiva y con un tono inapropiado.	Entabla conversación con varios compañeros, aportando información ajustada al personaje, aunque, en ocasiones, repite información.	Entabla conversaciones con la mayoría de sus compañeros. Aporta información clara y apropiada al personaje, mostrando una gran interiorización de este con interés.
<i>Uso de Instagram</i>	No hace uso de la red social en ningún momento de la actividad.	El alumno crea un usuario en Instagram para trabajar con el personaje elegido, pero no interactúa.	Aparecen interacciones en el perfil, aunque no lo suficiente para completar la actividad propuesta.	Hace un buen uso de la red social: crea una biografía en el perfil, sube imágenes e interactúa con los demás personajes.

Fuente: elaboración propia.

9. Rúbrica para la evaluación por parte del docente

	MEJORABLE	ACEPTABLE	CONSEGUIDO	EXCELENTE
<i>Cuento biográfico</i>	No se ha mostrado respeto o un interés mínimo. La redacción no es clara ni coherente.	Se ha asumido el personaje. La información es vaga. La redacción es clara y coherente. La información aportada cumple con las preguntas.	Se ha asumido el personaje. La redacción es clara y coherente. Se ha profundizado en la biografía y respondido a todas las preguntas.	Ha interiorizado el papel. La redacción es clara y coherente, respondiendo a las preguntas. Ha profundizado en la biografía del personaje y realizado con creativa.
<i>Elaboración del perfil de Instagram</i>	El perfil no se ha completado, falta alguna de las partes mínimas.	El perfil cuenta con las partes mínimas indicadas.	El perfil se ha ampliado con más publicaciones de Instagram, conversaciones o información adicional.	Ha mostrado una voluntad receptiva para ir adaptando y completando el perfil aportando ideas propias.
<i>Uso de Instagram</i>	No hace uso de la red social en ningún momento de la actividad. No ha aportado ningún ejemplo de los mensajes directos.	El alumno crea un usuario en Instagram para trabajar con el personaje elegido, pero no interactúa. Hay conversaciones con uno o dos personajes, pero sin profundidad (escasas).	Aparecen interacciones en el perfil, aunque no lo suficiente para completar la actividad propuesta. Ha mantenido alguna conversación fluida con dos o más personajes.	Hace un buen uso de la red social: crea una biografía en el perfil, sube imágenes e interactúa con los demás personajes. Plantea situaciones muy distintas desde su rol en diferentes conversaciones con varios personajes.
<i>Exposición oral</i>	La exposición carece de orden lógico y repite ideas. No se dirige al público. Los contenidos son muy vagos, con datos erróneos. No utiliza material de apoyo.	Se repite en ocasiones, comete errores y las ideas no están ordenadas. Mira al público, pero en ocasiones da la espalda. Expone el contenido con algunos datos erróneos. Escasas imágenes o documentación de apoyo.	Se expresa correctamente, durante la exposición hace uso adecuado de la documentación. Mira al público, pero está apoyado en algún sitio. Expone contenido de forma correcta, aunque en ocasiones se desvía del tema. Utiliza material de apoyo.	Se expresa claramente, con una narración bien estructurada y secuenciada. El volumen es adecuado y su postura es natural mirando al público continuamente. Expone contenido correcto, sin salirse del tema. Utiliza material de apoyo.

<i>Originalidad</i>	No se ha puesto ningún interés en diseñar y elaborar el trabajo, por lo que el resultado final no ha sido creativo, ni original	No se ha puesto mucho interés a la hora de diseñar y elaborar el trabajo por lo que el resultado final ha sido un poco original y creativo.	Se ha puesto interés a la hora de diseñar y elaborar el trabajo por lo que el resultado final ha sido bastante original, interesante y creativo.	Se ha puesto un gran interés a la hora de diseñar y elaborar el trabajo, por lo que el resultado final ha sido original, interesante y creativo.
<i>Objetivo</i>	No se ha entendido.	No se ha comprendido del todo, pero se ha llevado a cabo de forma correcta.	Se ha comprendido y cumplido el objetivo.	Se ha comprendido y cumplido el objetivo de forma excelente.

Fuente: elaboración propia.