

PROYECTO DE INNOVACIÓN ACADÉMICA

*Los roles de género y la expresión de la afectividad en la
adolescencia a través del Teatro Foro como metodología
educativa*

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**

Curso 2022-2023

Alumna. Lara Gómez Bárcena

Tutor. Fermín Domínguez Santana

INDICE

RESUMEN	4
ABSTRACT.....	4
1. INTRODUCCIÓN	5
2. MARCO LEGAL.....	6
2.1. La LOMLOE.....	7
2.2. Presentación	7
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INNOVACIÓN	10
4. OBJETIVOS	13
5. PLAN DE INTERVENCIÓN	15
5.1. Fundamentación	15
5.2. El Teatro Foro como metodología educativa	21
5.3. Uso didáctico de la relación entre literatura y cine	24
5.4. Metodología	27
5.5. Materiales	29
5.6. Temporalización.....	34
5.7. Plan de seguimiento	38
6. RESULTADOS Y PROPUESTAS DE MEJORA	39
6.1. Resultados obtenidos de la intervención	39
6.2. Valoración y revisión de los objetivos planteados para el proceso innovador.....	44
6.3. Dificultades en el proceso de innovación.....	47
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50
8. ANEXOS	53
8.1. Anexo I. Cuestionario	53
8.2. Anexo II. Situación de Aprendizaje	55
8.3. Anexos de la Situación de Aprendizaje.....	90

8.3.1 Anexo I.....	90
8.3.2. Anexo II.....	97
8.3.3 Anexo III.....	100
8.3.4. Anexo IV	104
8.3.5. Anexo V.....	105
8.3.6. Anexo VI	143
8.3.7. Anexo VII.....	145
8.3.8. Anexo VIII.....	148
8.3.9. Anexo IX	152
8.4. Proceso de evaluación y rúbricas	153
8.4.1. Rúbrica n.º1	154
8.4.2. Rúbrica n.º2	155
8.4.3. Rúbrica n.º3	158
8.4.4. Rúbrica n.º 4	159
8.4.5. Rúbrica n.º5	162

RESUMEN

En este Trabajo de Fin de Máster se ha querido realizar una propuesta educativa basada en la innovación académica partiendo del análisis y observación de un diagnóstico principal para el que se han querido trabajar diversos objetivos. Este Trabajo de Fin de Máster se enmarca en la asignatura específica de Lengua Castellana y Literatura dentro del Máster en Formación del Profesorado. Se ha elegido aplicar una propuesta de innovación didáctica para el curso de 3.º de la ESO de un CEIP de Santa Cruz de Tenerife. Este trabajo pretende innovar en la forma de ver y plantearse el análisis y la reflexión crítica de la herencia de los roles de género tradicionales y de la expresión de la afectividad en la adolescencia. Asimismo, se ha utilizado el Teatro Foro como herramienta metodológica que, a partir de estrategias de esta disciplina artística, permita al alumnado expresar y evitar la repetición de estos roles de género. El marco que sustenta la creación del proyecto es la propuesta de innovación es el vínculo que se genera entre la literatura y el cine para poder trabajar estos temas de actualidad en el aula y crear una ciudadanía democrática.

Palabras clave: Cine, Literatura, Teatro Foro, Roles de género, Expresión de la afectividad

ABSTRACT

This Final Project has the purpose to make an educational proposal based on the academic innovation on the basis of the analysis and the observation of a main diagnosis that later on has been working on different objectives. This Final Project is framed within the Spanish Language and Literature subject and the Master's Degree in Secondary School Training. The innovation purpose in education was chosen for the third level of Secondary Education, specifically in a school in Santa Cruz de Tenerife. This project pretends to innovate in the way and think about the analysis and critical reflection of how we inherit the traditional gender roles and the expression of the infectivity during the teenage period. Furthermore, this project has used the Theatre-Forum as a methodology tool in order to let the students express and avoid the repetition of these roles. The frame that supports the project is the innovation idea of the bond that has been created between cinema and literature. This link allows us to work on the current topics in the classroom and encourages us to create a democratic citizenship.

Keywords: Cinema, Literature , Theatre-Forum, Gender roles, Expressions of affection

1. INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una incógnita y un gran reto. Padres, madres, educadores o profesoras se enfrentan ante el proceso de construcción de una adulta¹. La mirada docente desconoce mucho acerca de las adolescencias de hoy en día y el salto generacional es una diferencia insalvable que impide entender su cosmovisión, sus formas de actuar o sus pensamientos. Si bien el Máster de Formación del Profesorado es un cimiento académico que permite la adquisición de contenidos y vivir la experiencia teórica de la docencia, las herramientas que se pueden llegar a adquirir para ejercer el oficio no se aprenden en la teoría sino en la práctica.

Las prácticas en un centro educativo permite conocer una parte muy reducida del sistema de enseñanza español actual: existen avances en muchos ámbitos educativos (aplicación de metodologías beneficiosas para el alumnado, gestión del aula o atención a las NEAE). Pero, si bien no se puede extrapolar la experiencia de un centro en concreto y es posible que la experiencia en otros sea diferente, lo cierto es que no se ven avances significativos en lo que a la cuestión de género se refiere: falta de educación sexoafectiva, expresión de género que apenas ha variado en la enseñanza secundaria o patrones de conducta aprendidos y repetidos hasta la saciedad.

¹ He decidido redactar este trabajo en femenino genérico. No son pocas las razones que me llevan a hacerlo: reivindicación política, creencias feministas o la aportación de una mirada de género al acervo literario e intelectual de la ULL. Siempre que he podido, he aplicado las herramientas del lenguaje inclusivo: uso del genérico, de las oraciones impersonales, etc., pero en las ocasiones en las que estas alternativas no han sido posibles, me he decantado por el uso del femenino como marcador de género. Me gustaría con esto contribuir a la normalización del uso del femenino genérico en los trabajos académicos y que esto se traduzca al habla coloquial de la sociedad, pues la invisibilización en el lenguaje que sufren las mujeres permiten otros tipos de violencia más allá de la lingüística. El propio Gobierno de Canarias apoya esta decisión y queda refrendada en documentos como el siguiente: *Comunicar en tiempos de Igualdad y Diversidad. Guía práctica*, de la Viceconsejería de Igualdad y Diversidad del Gobierno de Canarias.

El mundo cambia constantemente, se transforman las políticas, las economías o las relaciones; sin embargo, parece que la situación es más difícil cuando se necesitan cambios en los roles y en la expresión de la afectividad interpersonal. Esta situación de estatismo educativo, que lleva en la mesa de los debates feministas desde hace décadas, necesita un cambio radical y efectivo. Para ello es fundamental el papel de los diferentes agentes educativos como familias y equipo docente en la educación de nuestras estudiantes. Nuestra labor como profesoras no solo implica la enseñanza de contenidos académicos, sino también la promoción de valores y de autonomía crítica.

El presente Trabajo Final de Máster plantea una propuesta de innovación educativa que responde a la observación de las necesidades del alumnado en las aulas de secundaria de un colegio del Estado Español. El proyecto pretende innovar a través del uso del Teatro Foro como metodología didáctica; además, trata de generar una reflexión respecto a los roles de género establecidos por la educación tradicional. Por último, se busca tomar conciencia de la expresión de la afectividad y de los sentimientos tanto en hombres como en mujeres a través de las adaptaciones cinematográficas de obras literarias.

2. MARCO LEGAL

Mediante el diseño y la programación de esta situación de aprendizaje contextualizada pretendo poner en valor, fomentar y desarrollar el proceso de educación lingüística que vertebra nuestra asignatura y que es, al mismo tiempo, un elemento transversal en la educación integral del alumnado en todo su proceso educativo. Se espera que este proyecto de aprendizaje consiga que las alumnas mejoren sus capacidades comunicativas, tanto escritas como orales. Además, se pretende fomentar la comprensión lectora y la capacidad para que el alumnado se exprese en su propio idioma. A través de actividades y del implemento de innovación en el aula, se trata de que la innovación didáctica fomente sus habilidades comunicativas y genere un entorno idóneo para el aprendizaje.

En este proyecto se propone especialmente el uso de conciencia crítica y la capacidad de análisis de la realidad de su entorno. Mediante la implementación de esta propuesta se trabajará en la educación social y en el pensamiento crítico para que deben fomentar su desarrollo cognitivo. El ejercicio de lectura y escritura presidido por el desarrollo de una adecuada conciencia ética de la comunicación tendrá como finalidad construir una sociedad conformada por personas respetuosas hacia las diferencias y comprometidas con el desarrollo sostenible, la defensa de los derechos humanos y la convivencia igualitaria, inclusiva, pacífica y democrática.

2.1. La Ley en la que se enmarca el proyecto

Este curso académico (2022-2023) supone la aplicación efectiva de la nueva Ley en los Centros Escolares españoles, lo que significa que se van a introducir grandes cambios en la enseñanza. Como dicta la LOMLOE, ha sido necesario efectuar una adaptación en el sistema educativo a lo que la sociedad entiende como reto del siglo XXI. Asimismo, es fundamental cumplir y defender los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Todo esto significa un cambio radical en el planteamiento, las medidas organizativas, metodológicas y curriculares de la educación desde las instituciones, pues el conjunto de profesionales y el entorno educativo de la infancia y adolescencia índice profundamente en el desarrollo de etapas como la Eso. La enseñanza obligatoria presenta especiales dificultades y por ello ha adquirido una relevancia especial, que se traduce en atención individualizada, intervención temprana y la facilidad de integración en el entorno escolar.

2.2. Presentación

La asignatura de Lengua Castellana y Literatura (en adelante, LCyL), propone un currículum de carácter transversal para que el alumnado mejore y desarrolle todas las posibilidades de comunicación bajo la premisa de una conciencia ética. Desde las instituciones educativas se pretende construir una sociedad respetuosa, comprometida[s] con el desarrollo sostenible, y

el apoyo a una sociedad basada en valores democráticos, como la defensa de los derechos humanos y de la convivencia igualitaria en un entorno inclusivo y pacífico. Para este ambicioso objetivo se necesita formar al alumnado en valores universales que comprendan la sociedad que les rodea y puedan expresar sus ideales.

Asimismo, se requiere que el alumnado trabaje en las habilidades tecnológicas y complete su alfabetización social e intelectual con el fin de formar parte de una sociedad tecnológica en la que puedan generar vínculos sociales e interactuar con sus iguales. De igual manera, desde la asignatura de LCyL se pide una reflexión acerca de la lengua que hablan para desarrollar su propia conciencia lingüística y mejoren los procesos de producción y comprensión oral y escrita. De esta forma, nuestras alumnas podrán ejercer su derecho a la valoración crítica y a garantizar su desarrollo personal. La nueva Ley también propone implantar en el alumnado el hábito lector para que puedan interpretar y dar sentido a textos literarios. La educación lectora en la adolescencia es un derecho fundamental y conforma su experiencia lectora vital, lo que les proporcionará en un futuro su autonomía e identidad literaria.

Por último, se pretende que cada alumna reciba aprendizajes en una sociedad multicultural, pero que a la vez sean conscientes de la enorme riqueza de su patrimonio cultural. Conocer y reflexionar acerca de la lengua y la literatura les permitirá apropiarse de los saberes propios de una Comunidad Autónoma llena de riquezas literarias y lingüísticas, por ejemplo, el uso del español de Canarias como la variedad lingüística de referencia. Este proyecto de sensibilización y concienciación hará ver a un alumnado influido por la visión negativa de la variante meridional que es importante cuidar, disfrutar y valorar la variedad dialectal hablada en la región insular. De esta forma, se podrán identificar e implicar con los mismos valores ciudadanos.

El aspecto más novedoso de esta estructura curricular no es jerarquizar los aprendizajes dentro del aula, como anteriormente se venía haciendo, sino pensar en las destrezas básicas para que el alumnado desarrolle paulatinamente todas las capacidades que estén a su alcance, como la comprensión y la expresión oral y escrita, así como la multimodal. El resto es que el

alumnado sepa comprender y actuar frente a los retos del siglo XXI y conozca la sociedad en la que vive.

Este proyecto está dirigido al alumnado de 3.º de la ESO, cuyas edades oscilan entre los trece y los quince años. En relación al currículo de la Educación Secundaria Obligatoria², en esta propuesta de innovación, se pretende implementar los saberes básicos relacionados con los procesos orales (II.3) y con la educación literaria (III). Las competencias que se aspira a desarrollar son la C2, que trata de comprender e interpretar textos orales y multimodales; la C3, que se centra en la producción de textos orales y multimodales con coherencia, cohesión, fluidez y en el registro adecuado; la C4, que pretende que el alumnado comprenda, interprete y valore textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, la C5, que se centra en la producción de textos escritos y multimodales de cierta extensión y complejidad; la C6, que trata de seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma; la C7, que aspira a que el alumnado seleccione y lea de manera progresivamente autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento; la C8, que busca la lectura, interpretación y valoración de obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, por último, la C10, que tiene que ver con las prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas.

Para este objetivo académico se ha querido contar con la literatura, con el teatro y su gran potencial educativo y con el medio audiovisual, un gran aliado³ en las aulas. Lo audiovisual

² Estos aspectos concretos del currículo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura se encuentran mencionados en el DECRETO 30/2023, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. En el anexo 2, se incluyen los currículos de las asignaturas de la ESO, y es este documento incluye los currículos de las asignaturas de la ESO y especifica los saberes y competencias específicas de cada etapa educativa.

³ El uso de las tecnologías está totalmente normalizado en las aulas, pero al mismo tiempo genera un gran rechazo. Una parte importante del profesorado advierte y comenta reiteradamente que las tecnologías,

estará presente en la película *La Novia* (Paula Ortiz, 2015), una magnífica adaptación cinematográfica de *Bodas de sangre* (Federico García Lorca, 1931), que servirá para trabajar el área lingüística. Ambas expresiones artísticas servirán para reflexionar acerca de la expresión de la afectividad y de los roles de género tradicionales a través del Teatro Foro como metodología educativa.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INNOVACIÓN

Según Aberastury (1988) en Livia Cassullo, G. (2016), la adolescencia es el momento “en que madura y se desarrolla la propia identidad” (2012:189); por eso, la mirada adulta no puede entender esta etapa como un problema sino como el resultado de una construcción sociohistórica. El personal docente y las familias se enfrentan “a la situación dilemática de entender [...] las características de los adolescentes en estos tiempos” (2012:190).

Montesó Curto defiende que no solo el género sino también el sexo se ha construido socialmente, lo que ha llevado a la división de roles femeninos y masculinos, siendo los masculinos recompensados y los femeninos devaluados. Esta gran diferenciación de roles viene dada por la socialización del género, término que hace referencia al aprendizaje de unos determinados roles. La falta de expresión emocional y el estatismo de roles tradicionales es la motivación principal para aplicar la innovación docente en el ámbito de la expresión y de las expectativas de género. Que las adolescencias perpetúen los roles tradicionales supone un retroceso para la sociedad y una clara desventaja en sus vidas.

especialmente los dispositivos móviles, dificultan el ejercicio como docentes. Sin embargo, y desde mi única experiencia como profesora en un Centro de Educación Secundaria, mi percepción es otra.

Durante el periodo de prácticas docentes en un Colegio de Educación Infantil y Primaria⁴ en Santa Cruz de Tenerife, se ha podido observar que existe una profunda inmovilidad de los roles de género y una regla restrictiva que limita su capacidad de expresarse y desarrollarse plenamente. La rigidez y la falta de flexibilidad en cuanto a las expectativas y normas sociales asociadas a los roles de género hace que se perpetúen estereotipos que limitan las opciones y las libertades individuales de los y las jóvenes.

La igualdad de género y la promoción de la expresión emocional saludable tratan de eliminar estos estereotipos a través de la comunicación, la empatía, la resolución afectiva de conflictos o la escucha activa; recursos que brindan apoyo para explorar su propia identidad y la expresión de género de una manera segura y saludable. Por esta razón, el proyecto que presento propone un ejercicio de innovación docente para que el alumnado de secundaria reflexione acerca de la diversidad de género que promueva modelos positivos no estereotipados con los que conseguir espacios seguros donde explorar y expresar libremente emociones y sentimientos. Es imprescindible que no se estigmatice la expresión de la emocionalidad ni las expectativas de comportamiento según el género y fomentar la sensibilidad y la comunicación de los sentimientos, que no es algo negativo sino “que nos describe como seres humanos” (Montesó Curto, 2014:115).

En una breve pero relevante contextualización de los datos del centro y del contexto educativo se debe mencionar que el CEIP donde se han realizado la observación de las características del grupo es un centro privado-concertado laico de Línea 1 y tiene como eje central de su enseñanza el desarrollo del potencial individual de cada estudiante respetando los ritmos de aprendizaje. El alumnado que va a disfrutar del proceso de innovación pertenece, en su mayoría, a familias que ostentan un nivel socioeconómico medio-alto y que pueden ofrecer a sus hijos e hijas atención personalizada y educación de calidad en un centro que cuenta con los recursos materiales y humanos para tal fin: seguridad, servicio de comedor, recursos digitales, espacio para la lectura o sala de informática. Los y las alumnas poseen un nivel académico notable o sobresaliente.

⁴ Se identifica como CEIP por sus siglas.

El grupo de 3º de la ESO en el que se pretende aplicar el proyecto de innovación está formado por doce alumnos y trece alumnas. Se trata de un grupo homogéneo en lo que respecta al nivel económico y sociocultural. Es una clase en la que se da una buena convivencia y en la que, en general, el alumnado supera con éxito los retos académicos. Sin embargo, la observación realizada a lo largo de estos meses ha permitido constatar que existen patrones de conducta jerarquizados y que ha habido problemas relacionados con la expresión de los roles de género. Todas las acciones educativas que se aplicarán al grupo anteriormente mencionado se enmarcan en el marco legislativo⁵ que establece la normativa estatal y canaria.

Una vez observados estos patrones de conducta, el procedimiento elegido para confirmar el problema ha sido la entrega de un cuestionario que el alumnado ha completado de forma anónima y voluntaria. Esta encuesta⁶ consta de nueve enunciados relacionados con la opinión personal acerca de temas como la expresión de los roles de género y de la afectividad. Se ha utilizado la escala de Lickert para medir el grado en el que se está de acuerdo o en desacuerdo con cada consulta. Este cuestionario ha servido como instrumento para evaluar el nivel en el que son capaces de identificar los roles de género, el grado de conciencia respecto a los valores de igualdad y el nivel afectivo y emocional de las participantes.

En relación con la presentación de los resultados del cuestionario, cabe decir que este se ha elaborado con motivo del proyecto: para partir de una idea real, esta se debe materializar en un escrito o documento que recoja los datos de manera fidedigna. Si bien es verdad que no es una verdad absoluta, se confía en el compromiso del alumnado por reflejar su realidad y contestar con sinceridad a los enunciados propuestos en la tabla. Se debe recordar que este planteamiento de innovación está dirigido a la reflexión sobre los roles tradicionales de

⁵ Según el DECRETO 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.

⁶ Esta encuesta se ha añadido a la sección de anexos como Anexo I.

género y la expresión de la afectividad a través de la relación entre cine y literatura y la propuesta metodológica del Teatro Foro. Esta intervención didáctica pretende construir un proyecto de innovación educativa basándose en el desarrollo de ocho de las competencias específicas. Este proyecto no debe olvidar que, a pesar que los objetivos principales tengan que ver con las prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, lo principal de este trabajo es que el alumnado profundice en la asignatura a la que pertenece el proyecto. El desarrollo de las competencias específicas es fundamental para que este trabajo de innovación logre los objetivos y tenga posibilidad de aplicarse en el sistema académico actual.

El proyecto de innovación parte de la literatura como propuesta académica para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje. En primer lugar, se establece la elección de la lectura de la obra que se realizará en diferentes actividades para unirla después a la obra literaria, de manera que cine y literatura queden plasmadas como una propuesta de intervención que une estas dos disciplinas artísticas. Además, para el trabajo inmersivo se utilizará el Teatro Foro como instrumento metodológico, la cual permitirá, además de generar un ambiente de confianza en el aula y un espacio seguro para todo el alumnado, generará las herramientas necesarias para tratar los dos temas principales y más relevantes de esta propuesta académica: el estatismo de los estereotipos en los roles de género y las expresión de la afectividad.

4. OBJETIVOS

Los objetivos principales planteados para el siguiente proceso innovador son los siguientes:

- Utilizar el vínculo entre literatura y cine para reflexionar acerca de la expresión de la afectividad y de los roles de género tradicionales.
- Plantear una reflexión conjunta acerca de la educación socioafectiva en las adolescencias de hoy en día.

- Tomar conciencia acerca de la expresión de la afectividad y de los sentimientos y del estatismo de los roles de género a través del Teatro Foro como metodología educativa.

Un objetivo secundario a tener en cuenta es el siguiente:

- Utilizar el Teatro Foro como herramienta metodológica que nos acerque a las técnicas teatrales para cumplir los objetivos principales

La relación de los objetivos de etapa de la ESO con los objetivos del proyecto de innovación se pueden resumir en el deseo de favorecer el empleo lingüístico del alumnado para que desarrollen su faceta personal como personas en una sociedad democrática, que emprenda caminos hacia la no violencia y que trate de alcanzar la igualdad de todas las personas. No se debe olvidar la intención de favorecer el aprendizaje autónomo y la reflexión crítica a través de todo el programa de innovación. Se trata, además, de que el alumnado consiga alcanzar las capacidades óptimas para el uso y el dominio del lenguaje y el aprendizaje a través de la diversidad cultural.

El desarrollo de este proyecto también trata de empatar con los objetivos específicos de la Red Canaria-Innovas, por el que se trata de alcanzar la igualdad y la educación afectiva y sexual y la reflexión de los roles de género establecidos en nuestra sociedad. Se trata de alcanzar este objetivo con el fin de suprimir los roles y los estereotipos sexistas, favorecer la cultura de la prevención sobre la violencia de género o visibilizar el saber de las mujeres y valorar su contribución en todas las áreas del conocimiento. Todo ello persigue incluir en los procesos de aprendizaje una educación para la igualdad y la diversidad afectivo sexual y de género evitando cualquier tipo de discriminación y violencia.

Por otro lado, se trata de promocionar la Educación Emocional para lograr que todo el alumnado desarrolle emociones positivas que sirvan de herramientas y recursos personales que minimicen el uso de la violencia y de la agresividad y que sea la expresión de la afectividad la que regule las emociones para afrontar los retos de la vida. Esto se logrará

potenciando el desarrollo de las competencias emocionales a largo plazo para que sean parte esencial de su formación integral. De igual manera, el presente trabajo busca incluir los Objetivos de Desarrollo Sostenible⁷ en el desarrollo del mismo. Se trata de garantizar a todo el alumnado una educación que incluya a todas las personas y que se busque el derecho universal a la enseñanza sin olvidar el empoderamiento de mujeres y niñas a través de la igualdad entre los géneros.

5. PLAN DE INTERVENCIÓN

5.1. Fundamentación

El problema que abarca la expresión de la afectividad y el estatismo de los roles de género en mujeres y en hombres en el contexto del aula nos lleva a plantear qué tipo de formación afectivo-sexual están recibiendo las adolescencias de hoy en día. Este tema merece una profunda reflexión acerca de la educación que se ofrece en las aulas y permite vislumbrar posibles soluciones desde la innovación académica para incidir en los aspectos sociales y culturales que construyen la estereotipación de los roles de género y de la gestión afectiva. En este apartado se pretende realizar una revisión bibliográfica del problema de la expresión de la afectividad y del estatismo de los roles de género; para ello se citarán fuentes que se acerquen en mayor medida a la realidad a la que se quiere aplicar: un aula de 3.º de la ESO de un colegio de Santa Cruz de Tenerife.

En primer lugar, se trata de definir lo que se entiende por género y afectividad. Se necesita precisar la definición de ambos conceptos para abordar el presente estudio desde el mismo punto de vista. La RAE define el género como el “grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico”. Una definición ampliada del término añade que es la sociedad la que atribuye

⁷ En este trabajo se hace referencia al Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y al Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas.

construcciones de carácter histórico-cultural a los rasgos biológicos relacionados con el sexo y que la propia definición “puede dar lugar a estereotipos de género, esto es, a un conjunto de creencias, prescripciones, reglas, expectativas y atribuciones —la mayoría de las veces implícitas— de cómo deben ser hombres y mujeres” (2016:459).

El género implica la expresión del mismo, y aunque sea una experiencia subjetiva e intrapersonal, esta trasciende al rol que se asume en sociedad y “comprende conductas, vestimenta, expresiones corporales, posturas, presencia, porte y gestos (Corona, 1994; Ortiz, 2004)” (2016:460), lo que permite la existencia de una imagen estereotipada a la que se añaden prejuicios, situaciones de desigualdad y discriminación. Las adolescencias, en su proceso vital, asumen los roles de género con los que se identifican. El estatismo heredado de la asunción de estos roles contrapuestos tiene como consecuencia las actitudes sexistas aprendidas por mimesis; por todo esto, el aprendizaje de roles igualitarios permitiría disminuir la presión para ejercer roles de género tradicionales y reducir la manifestación de comportamientos sexistas o la expresión de violencia.

Del Valle y otros (2002) añaden la anterior definición la necesidad que tiene la sociedad de “estructurar y organizar la realidad, que se transmiten a todos sus miembros a través de diversos mecanismos socioculturales” (2007:37). Una vez más, el género es entendido como parte de la representación cultural de las personas, y por ello “contiene ideas, prejuicios, valores, interpretaciones, normas, deberes, mandatos y prohibiciones sobre la vida de las mujeres y de los hombres” (2007:37). Esta puntualización es la base del pensamiento que considera que los hombres y las mujeres no son iguales y cada quien debe asumir su rol en sociedad. Los mandatos de género sitúan en el imaginario colectivo el binomio hombre y fortaleza “basado en el éxito y la competición (Bonino, 2000; Sau, 2000)” (2007:37) unido a “la exigencia social de mostrar ciertas cualidades tales como individualidad, seguridad y confianza en sí mismo, fuerza, racionalidad, independencia, la dureza/resistencia, no emocionalidad, autoridad, etc. (Cortina, 1998; Bosch, Ferrer y Alzamora, 2006)” (2013: 125). Mientras, a la mujer se la relega a un papel pasivo y victimizado, definido “según el tipo ideal históricamente gestado [por el que] toda mujer auténtica está adornada de unas características que la distinguen del varón: es dulce y tierna, cotilla y astuta, preocupada por lo concreto,

incapaz de interesarse por cuestiones universales, sentimental, intuitiva, irreflexiva y visceral” (Fisas, 1998:)” (2007:37).

Aunque algunos de los roles de género más arraigados en la sociedad haya cambiado y las políticas de igualdad hayan ejercido presión para que la situación mejore, “las mujeres se siguen ubicando en la dimensión de expresividad-comunalidad, mientras que los hombres se encuentran en las dimensiones de agencia-instrumentalidad (Eagly et al., 2020)” (2021:115), lo que significa que siga existiendo oposición entre los roles asignados a unas y a otros y siga teniendo consecuencias sexistas, como la segregación ocupacional de género, la escasa presencia de hombres en las funciones dominadas por las mujeres y viceversa la discriminación salarial o la responsabilidad de los cuidados.

Por otro lado, la afectividad se entiende como el “conjunto de sentimientos, emociones y pasiones de una persona”. Según los roles de género establecidos, la afectividad se expresa de una manera u otra y “está determinada por las connotaciones ideológicas y religiosas de una estructura determinada, mayoritariamente patriarcal, que dificultan en ocasiones, el establecimiento de una buena educación afectiva y sexual en el contexto educativo (Abad, 2002)” (2016:459).

La expresión del afecto está estrechamente ligada a la construcción de la identidad de los sujetos y se manifiesta en los estereotipos de género que forman parte del imaginario colectivo. Ortega (1998) reconoce cuatro aspectos que otorgan identidad al sujeto y articulan las representaciones del género según los estereotipos sociales: el cuerpo, las capacidades intelectuales, la dimensión afectiva y emocional, las relaciones e interacciones sociales, la gestión de las emociones y las formas de expresión afectiva. Las cuatro últimas son las que interesan para este estudio, pues esta dimensión es la que otorga una mayor presencia de lo afectivo, como las emociones y los sentimientos al género femenino, mientras que lo masculino está vinculado al control emocional y mejor competencia comunicativa, lo que quiere decir que las mujeres son capaces de demostrar el afecto y hablar acerca de sus sentimientos y emociones, mientras que los hombres son más comedidos en este aspecto. Esta situación permite justificar la creencia de que las mujeres son emocionalmente más

débiles e inestables, mientras que se asocia dureza y virilidad a los que no desean expresar el afecto, incluso se tiende a pensar que es ridículo que los hombres lloren o expresen sus sentimientos en público.

La afectividad conforma sujetos sintientes y por ello, para el género masculino, según Olavarría (2004) el “proceso de hacerse ‘hombres’ se logra demostrando ciertas cualidades y atributos que se adquieren a través de diversos ritos y prácticas de iniciación, es decir, los hombres deben superar ciertas pruebas como es estar por encima de la frustración y del dolor, saber usar la fuerza, tener un trabajo remunerado, etc.” (2013:125), lo que significa que no queda lugar para la afectividad en su expresión del rol masculino. Se debe tener en cuenta que en el periodo adolescente, aunque no sucede únicamente en esa etapa, existe mucha presión entre los pares, y el sentimiento de pertenencia es vital para su autoconcepto y el reconocimiento exógeno.

Para los adolescentes, la interiorización de los estereotipos de los roles de género supone ‘afirmar su masculinidad’ (Callirgos, 2003), son “rituales y prácticas como las peleas entre los chicos varones, la utilización de un lenguaje ingeniosamente agresivo, el uso de apodosos —en su mayor parte insultantes—, la búsqueda de destrezas en el deporte, el uso de símbolos de poder como pueden ser la vestimenta, el estilo de peinado, el habla, la astucia y la propia fortaleza física” (2013:125). Todo ello no da cabida a la gestión de las emociones y de los sentimientos y mucho menos a la expresión de estos, por lo que el hombre que lo demuestre, es un no-hombre, y se contrapone al rol femenino en tanto que ellas sí expresan y sí ocupan su tiempo en expresar la afectividad.

Por el contrario, las mujeres adolescentes están bajo la presión imperante de la belleza, la expectativa de la maternidad y en constante predisposición para el amor. Ellas son las encargadas del cuidado y son responsables del bienestar ajeno. Esta imposición de roles feminizados contribuye a la aculturación de roles que permiten demostrar el afecto, lo que provoca, en contraposición a la parte masculina, a abrazar sus sentimientos y vulnerabilidades.

El proyecto de innovación que se presenta en este trabajo se ha realizado en un grupo de adolescentes que representa los roles de género de la sociedad actual y los modelos de feminidad y masculinidad hegemónicos. La adolescencia es un periodo en el que se construye la cosmovisión personal basada en las creencias sociales⁸; y en relación al género es una etapa crucial, es decir, de vital importancia para heredar y transmitir esos roles de género, es la etapa, de hecho, en la que se afianzan estos comportamientos, se crean nuevas redes sociales de grupos y de parejas sentimentales (Rebollo-Catalán, Ruiz-Pinto, & García, Pérez, 2017)” (2020:58).

En esta fase del desarrollo, las relaciones entre iguales están potenciando y reforzando la conformación de la identidad de género para la vida adulta. Además, Blum et al. (2017) han demostrado que en esta etapa se produce la brecha de género, por lo que el entorno social del alumnado juega un papel clave para evitar que asuman los roles de género tradicionales y que se produzca comportamientos sexistas y otros tipos de violencias. En este sentido, desde la institución académica se deben promover relaciones de género basadas en la igualdad, para que ellos no sean “vistos como depredadores y las niñas como posibles objetivos y víctimas” (2020:58)⁹.

A pesar de que el centro educativo forme al alumnado en conocimientos, competencias y valores, la interiorización de las normas de género no es algo que únicamente se aprenda en la escuela. Las jóvenes interiorizan las normas de género y la expresión de la afectividad a través de otras muchas fuentes, como puede ser la familia, las amistades, los medios de comunicación, la cultura pop o la publicidad, que acentúan los mitos hegemónicos que, como sociedad, nos llevan a pensar que las niñas son vulnerables y que los niños son fuertes e

⁸ En esta etapa las adolescencias interiorizan conceptos tan importantes como el autoconcepto y la autoestima. Las diferencias de género también juegan un papel clave en las valoraciones personales, que están determinadas por el concepto estereotipado según el género.

⁹ Los hombres que se identifican con los roles de género más tradicionales tienden a ejercer violencia en contextos sexoafectivos, ya que su permanencia en el rol de género masculino avala su posición de poder y superioridad. En el mundo adolescente, también las conductas violentas están vinculadas con roles de género tradicionales.

independientes desde temprana edad. La institución educativa es uno de los lugares donde principalmente se transmiten valores respecto al género y a los patrones de conducta, costumbres, creencias, comportamientos y roles: El centro educativo es uno de los entornos en los que las adolescencias se nutren de valores igualitarios es a través de la educación afectivo-sexual y es a través de estos proyectos de innovación por los que se contribuye encarecidamente a la formación integral del alumnado.

La expresión de los roles de género y de la afectividad afectan al desarrollo vital de las adolescencias, es por esto por lo que se necesitan programas educativos que incluyan este tipo de contenidos curriculares, que todavía no están adaptados a los avances en materia de género o igualdad. Se necesita una educación que permita prácticas educativas que contribuyan a transmitir mensajes que difieran de la enseñanza tradicional de los roles de género y de la expresión de la afectividad.

Se necesita desarrollar currículos y programas formativos que garanticen la equidad y la promoción de roles de género más igualitarios desde edades tempranas (Azorín, 2017; Galet y Alzás, 2015); sin embargo, no puede llegar en edades en las que la adquisición de roles está ya formada, sino que la intervención educativa en materia de género debe aplicarse desde la Educación Infantil para que repercuta en el futuro adolescente¹⁰. Cuando se habla de calidad educativa en los centros de enseñanza no se refiere solo al aprendizaje técnico requerido por el sistema educativo; sino también la formación en valores para formar una ciudadanía comprometida con el entorno en el que viven para que no solo exista un buen rendimiento académico sino también la construcción de una identidad propia basada en la igualdad y la justicia. Para lograr este objetivo, desde las instituciones educativas, entendidas como espacios que favorecen el desarrollo del alumnado en el plano intelectual, personal y

¹⁰ Según Lagarde, 1998, los estereotipos de género, entre otros, constituyen la base sobre la que los sujetos articulan la propia existencia partiendo de códigos y categorías de identidad asignados por la cultura. Esta autora (1996) considera que los estereotipos de género se aprenden desde la infancia y no tienen un carácter aleatorio, son componentes del mismo ser, dimensiones subjetivas arcaicas y en permanente renovación, por ello, son fundantes. Por tanto, los estereotipos constituyen la base de la construcción de la identidad de género. Generan una percepción de género interiorizada que orienta y guía tanto la representación de la realidad como las acciones, pensamientos y comportamientos de los sujetos (Jiménez, 2005).

emocional, se “pretende desarrollar currículos y programas formativos que garanticen la equidad de género y la promoción de roles de género más igualitarios desde edades tempranas” (2020:56).

Este proceso no cuenta solo con el equipo docente, sino que se necesita otros actores importantes como las entidades públicas, el entorno académico o la familia. Esta última es “agente transmisor de valores, creencias, normas y conductas apropiadas y contextualizadas socialmente” (2020:60). La familia como institución en la que las infancias y adolescencias observan, aprenden e interiorizan cuál es su rol en la sociedad, pues “la familia es agente socializador primario y el centro educativo, agente de socialización secundario” y ambos son contextos “donde el adolescente edifica su identidad de género (Muñiz & Monreal, 2017)” (2020:63).

Al mismo tiempo, la escuela y el equipo docente se enfrentan a un posible rechazo por parte de familias y otros agentes: la reflexión acerca de los roles de género en la adolescencia y la expresión de la afectividad pueden generar malestar, aversión e incluso polémica; incluso, “se siguen valorando negativamente aquellas feminidades y masculinidades que no se ajustan a las imágenes tradicionales de mujer y varón” (2016:459). Por todo esto, los proyectos de innovación deben acercarse a través de diversas metodologías a la promoción y la educación de la adolescencia en estas temáticas. Por otra parte, la desconfianza provocada por el equipo docente y la falta de entendimiento entre personal docente y alumnado genera incomodidad a la hora de tratar estos temas, por lo que hace falta trabajar desde los primeros años de la educación para que no se entienda como un tema ajeno a la escuela.

5.2. El Teatro Foro como metodología educativa

El Teatro Foro (en adelante, TF)¹¹ es una de las principales técnicas dentro del Teatro del Oprimido, metodología teatral participativa en la que el público se convierte en *espectador*,

¹¹ En adelante, TF.

lo que permite que su presencia en la obra sea activa y participativa. Fue desarrollado por Augusto Boal¹² a finales del siglo XX a partir de la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire. La intención de Boal siempre fue dar voz a las clases populares para que, utilizando el teatro como metodología participativa, transformara la sociedad.

El TF, considerado como “un instrumento de intervención social y educativo” (2017:54), es una herramienta realmente efectiva para promover el diálogo, la reflexión y la conciencia crítica entre el alumnado y “ayuda a progresar de manera individual o comunitaria”. Es una herramienta profundamente útil en el aula que “puede ofrecer soluciones a conflictos que surgen” (2017:75) , ya que, una vez se presenta la pieza o la escena, se invita al público a intervenir y tomar el lugar de actrices y actores para explorar diferentes soluciones al conflicto planteado. El TF fomenta habilidades como la empatía, la escucha activa, la resolución de conflictos y el pensamiento crítico. Del mismo modo, ayuda “a eliminar prejuicios y estereotipos, por lo que el vínculo entre escuela y comunidad se verá fortalecido” (2017:46).

Este tipo de acción teatral permite abordar un problema o conflicto social relevante o urgente ya que fomenta la participación y la toma de conciencia acerca de desafíos sociales como el acoso escolar, la discriminación, la violencia de género, los derechos humanos... Esta metodología en el aula permite discutir y debatir diferentes perspectivas, explorar alternativas y encontrar soluciones creativas a los problemas que se plantean. Se trata de estimular a que participantes no profesionales expresen vivencias de situaciones cotidianas de opresión a través del teatro (Baraúna) (2011:49). Para poder accionar esta herramienta dramática, es importante establecer un ambiente seguro y respetuoso que promueva el intercambio de ideas y permita que los estudiantes experimenten diferentes roles y perspectivas.

¹² Boal ha sido “durante más de treinta años [...] la voz teórica más potente, más comprometida y de más largo alcance del teatro latinoamericano, [y] uno de los pensadores teatrales fundacionales de la segunda mitad del siglo XX y cuya visión y propuestas teórico-prácticas siguen plenamente vigentes en estos momentos.

La potencialidad educativa del TF en el aula, específicamente en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, permite desarrollar habilidades creativas que favorezcan la implicación del alumnado en problemáticas sociales y la toma de conciencia frente a situaciones de opresión. Se busca resolver conflictos o buscar alternativas sin recurrir a la violencia y a través del diálogo y la cooperación. El TF se considera “un instrumento eficaz para la comprensión y la búsqueda de alternativas a problemas [individuales o] interpersonales” (2011:42) que pueden suceder en el aula.

El uso del TF como propuesta didáctica en el aula supone un beneficio en el aula en sus procesos cognitivos y emocionales; en primer lugar se fomenta la creatividad, la expresión corporal y se potencia la autonomía en el aula¹³, ya que el alumnado se convierte en actores y actoras del proceso creativo. Además, este proceso creador incrementa su autoestima académica, ya que todo lo que se hace en el TF está bien hecho si se busca la crítica a la realidad y la transformación social a través de la cooperación. Según Motos, el uso de técnicas teatrales en el aula influye en la mejora de los usos lingüísticos, como la producción y la expresión oral y la expresión escrita del alumnado, ya que el Teatro Foro estimula[n] “la adquisición de destrezas para la exposición de los contenidos de una manera secuencializada[...]; y favorece[n] un mayor grado de imaginación en las producciones” (1992:82).

El éxito del Teatro Foro en todo el mundo desde hace décadas avala sus beneficios en la enseñanza, pues no solo fomenta el desarrollo curricular de las estudiantes, sino que además fomenta la plena participación de todo el alumnado y las actitudes positivas para la creación de una escuela más democrática y participativa. Todo esto, sin lugar a dudas, fomenta el cambio de actitud hacia la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, ya que “las actividades dramáticas empleadas como procedimiento didáctico hacen que el pensamiento de los alumnos sobre la clase cambie, cargándose el concepto la clase con connotaciones referidas a las dimensiones de participación, novedad, creatividad, juego, relajación y amistad” (1992:90).

¹³ Esto está en el currículum académico.

5.3. Uso didáctico de la relación entre literatura y cine

El vínculo que se establece entre la literatura y el cine ofrece en las aulas numerosas oportunidades para abordar la enseñanza de valores como la expresión de la afectividad o los roles de género en el contexto educativo. A pesar de que el uso del cine en las aulas no es una propuesta novedosa, los beneficios que repercuten al alumnado como recurso didáctico capaz de vehicular en aprendizaje audiovisual y literario permite ser considerado como una metodología educativa en sí misma (2021:227). La escuela ha aprovechado la relación entre estas dos disciplinas artísticas para ofrecer un enfoque innovador en la educación con fines didácticos.

Asimismo, las nuevas tecnologías han impulsado cambios en las estrategias educativas¹⁴ que se adaptan a la realidad multimodal de hoy en día. El fenómeno de la globalización, “ha provocado la demanda de una reestructuración curricular de los sistemas educativos [...] a fin de que los estudiantes aprendan competencias para desenvolverse como agentes en la sociedad del conocimiento a lo largo de la vida tanto en la cotidianidad escolar como extraescolar” (2015:177). Desde hace años se vienen utilizando las adaptaciones cinematográficas de obras literarias en el aula ya que brindan la posibilidad de comparar y contrastar las representaciones visuales y escritas de una historia. Además, los enfoques metodológicos dominantes y las demandas educativas de la sociedad han cambiado la situación de la literatura en el aula de LCyL en la Enseñanza Secundaria: es habitual que lo audiovisual tenga mayor impacto en el alumnado que la obra escrita, por lo que el cine es una herramienta que se puede utilizar para acercar al aula al mundo literario con el fin de establecer una aproximación directa a la lectura autónoma, la mejora de la expresión oral y cultural o la capacidad literaria del alumnado. No obstante, no se debe olvidar que en este

¹⁴ El currículo propone trabajar la lectura de diferentes tipos de textos en soportes multimodales, y el cine es uno de ellos.

proceso educativo, el alumnado necesita comprender el lenguaje fílmico a través de una alfabetización cinematográfica¹⁵.

Desde la perspectiva audiovisual, las estudiantes pueden analizar las normas sociales que rigen la sociedad actual, la transmisión de valores, la representación de los roles o los estereotipos de género en ambos medios. Este vínculo, además de atraer el interés de las jóvenes, permite reflexionar sobre las diferencias y similitudes entre ambos medios. Por esta razón, la intervención académica que propone la conexión intertextual entre cine y literatura, favorece el aprendizaje para la vida de estudiantes en etapas educativas obligatorias y genera una serie de ventajas desde una perspectiva teórica y práctica: por una parte, se integra la alfabetización digital con la literaria, ya que la adolescencia, aunque sea nativa digital, necesita una educación híbrida. Por otra parte, utilizando el cine como un recurso didáctico y el lenguaje cinematográfico en una metodología educativa, se puede conseguir que el alumnado logre un aprendizaje significativo en algunas áreas de conocimiento.

Gracias al lenguaje cinematográfico, también se puede construir un aprendizaje experiencial que fije los aprendizajes del aula. En la innovación académica no solo se busca el rendimiento escolar, sino que también pretende contribuir a la motivación personal e intrínseca del alumnado. Todo ello se debe, según María González Carcía, “a la proyección del vínculo semiótico existente entre ambas disciplinas artísticas hacia el diseño de tareas complejas de comprensión y expresión oral, escrita y audiovisual con proyección mediática, donde desarrollar cooperativamente un conocimiento contextualizado y estratégico de las competencias básicas” (2015:78). En última instancia, la adaptación escolar que defiende la interculturalidad del diálogo entre la obra original y la obra reescrita, recontextualizada, cumple el objetivo principal del currículo académico que es que el alumnado conozca la obra literaria.

¹⁵ La Comisión Europea a través de su política pública y el Programa Europa Creativa quiere preservar la herencia cultural del cine y fomentar la creación de audiencias.

Como se indicó en el Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura/IV Congreso Leer.es, tanto “la lectoescritura tradicional, icónica, audiovisual y [la] competencia digital [como] el análisis de imagen y sonido [están intrínsecamente unidos] con el éxito personal y académico” (2004:13). En este mismo Congreso también se defendió el valor de los productos audiovisuales como “productos culturales a valorar al igual que se hace con otras manifestaciones artísticas: conociendo su autoría, su historia, la pertenencia o no a un género, su repercusión social, su proceso de producción y su contexto, los rasgos de estilo, etc.” (2004:13).

Integrar la adaptación curricular entre cine y literatura implica, según María González García, “plantear las estrategias metodológicas de una lectura intertextual atenta a la creatividad del lector como copartícipe en la construcción del significado del texto y en su recreación interpretativa desde sus circunstancias receptoras particulares” (2015:180). Aplicar la metodología que aúna cine y literatura es un proceso complejo para el desarrollo de las competencias curriculares que insiste en “abandonar el prejuicio de concebir el cine como mero pasatiempo y de insertarlo genealógicamente con otras formas de expresión artística, como la pintura, la literatura y la música (Romea, 1998)” (2015:181) y permite la convergencia multidisciplinar a través de un “aprendizaje integrado y multisensorial que da la oportunidad de diseñar tareas motivadoras tanto para la cognición analítica como para la creativa y la crítica” (2015:181).

El empleo del cine en las aulas responde a una necesidad de ofrecer una respuesta creativa a las problemáticas que se viven en los centros, como la estereotipación de los roles de género o la gestión de la afectividad. Estas conductas “dificultan los procesos de enseñanza-aprendizaje y el clima de convivencia” (2015:180) en el aula, por lo que el centro educativo debe articular una solución innovadora que trate resolver las diversas problemáticas que aborden las problemáticas que se quieren trabajar con el alumnado de 3.º de la ESO.

En esta breve consulta de otros proyectos de innovación académica se ha visto que el empleo del cine en las aulas tiene numerosas ventajas para el alumnado, como el desarrollo de conductas asociadas a los valores que se quieren fomentar en las aulas: respeto, tolerancia,

empatía; también se ha comprobado que se mejoran las relaciones interpersonales, tanto entre el alumnado como con el equipo docente; se ha desarrollado la capacidad de expresar ideas propias y el uso adecuado del lenguaje y de la expresión oral y escrita. Por encima de todo, el cine posee unos recursos narrativos extraordinarios para hacer llegar al espectador mensajes con gran claridad y sencillez (Choza & Montes, 2001) (2012:124), lo que lo convierte en un elemento insustituible al servicio de la enseñanza ya que está compuesto por un elemento audiovisual que no encontramos en otras herramientas educativas.

La escuela trata de educar en valores que fomenten la reflexión de los roles de género tradicionales y de la expresión afectiva; por ello, el equipo docente debe contar con materiales que sirvan para esta tarea y para agilizar la transmisión de estos valores, un claro ejemplo es el uso del lenguaje audiovisual, ya que materializa estos valores “a través de las imágenes convirtiéndose en algo real ante [sus] ojos” (2008:37). Enl cine tiene un doble valor psicosocial; por una parte, sirve de espejo de esa sociedad ya que reproduce los estereotipos al uso. Para este proyecto de innovación el cine es el perfecto aliado del Teatro Foro como herramienta metodológica.

Asimismo, las películas sirven para generar modelos conductuales. Tanto en clave de referencia actitudinal como de modelo que no hay que seguir. Estos elementos otorgan al cine, siempre y cuando exista una actuación pedagógica, espectadoras activas, y mirada crítica, una transmisión de valores que la institución académica debe aprovechar.

5.4. Metodología

Para trabajar con adolescentes es conveniente y necesario utilizar una metodología motivadora, participativa, activa y de colaboración entre las participantes que disfruten directamente en la propuesta de innovación académica. Se trata de que formen parte de la experiencia de aprendizaje como protagonistas del proyecto educativo: el Teatro Foro para educar en valores a través de la relación entre cine y literatura.

La metodología empleada va a tener en cuenta las prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, asuntos que describe la décima Competencia Específica del Currículo de la LOMLOE para Canarias en la Educación Secundaria Obligatoria, que menciona prácticas que estarán presentes en la propuesta pedagógica, ya que trata de reflexionar acerca de problemáticas actuales de diversa índole, de resolución pacífica y dialogada de conflictos y de fomentar interés por la igualdad de derechos para todas las personas a través de la comunicación no violenta y del lenguaje ético.

Respecto al uso del Teatro Foro como metodología activa en la propuesta de intervención, el alumnado podrá conocer a través de diferentes ejercicios en las sesiones que se presentan cómo funciona el teatro, específicamente, el Teatro Foro, en el aula. Serán varias las actividades teatrales en las que podrán formar parte y una última actividad, entendida como el producto final de la SA en la que podrán poner en práctica todo su conocimiento relacionado con el teatro. Previa a esta actividad, una de las sesiones estará dedicada a la presencia de profesionales del sector que podrán exponer ante todo el alumnado las cuestiones más relevantes de esta disciplina artística.

El desarrollo de las actividades (explicado en profundidad en el Anexo que contiene la Situación de Aprendizaje), seguirá un mismo patrón para todas ellas; en primer lugar, se realiza un ejercicio para entrar en la dinámica, seguidamente, habrá una lectura individual del texto para después proyectar el fragmento de la obra para acabar con una reflexión individual y grupal del ejercicio. Una vez visionados los minutos seleccionados para ofrecer un contexto al alumnado y la descripción de la trama, se trabajará, bien en parejas, bien en grupos, para generar un contenido oral, escrito o audiovisual y trabajar los temas a través de la reflexión crítica.

5.5. Materiales

El siguiente apartado presenta las líneas argumentales que conectan la obra teatral y su adaptación cinematográfica con el uso del Teatro Foro como herramienta metodológica. En este epígrafe también se propone analizar el proceso de adaptación que se ha conseguido con la obra en formato audiovisual.

La Novia (2015) es una película dirigida por Paula Ortiz que relata uno de los dramas más importantes del siglo XX, *Bodas de sangre* (1933), de Federico García Lorca. En este análisis se podrá observar qué diferencias existen entre la obra literaria y su adaptación cinematográfica ya que, si bien la obra literaria que permite conocer la historia de España y la cosmovisión del autor; la película, que mantiene semejanzas pero también se aleja de la obra original de manera coherente y respetuosa, también constituye un relato para la reflexión crítica del alumnado aunque no exista fidelidad exacta con la obra literaria. Según este autor, sería inútil que el cine utilizase los mismos recursos que la literatura: el cine tiene su propio lenguaje artístico de calidad con el que se puede educar en valores y generar reflexión autónoma y crítica, por ello no se puede considerar insuficiente para el desarrollo académico.

A pesar de que es tan válida una película que se independiza de la obra literaria que la inspira, no se debe olvidar que el presente trabajo está enmarcado en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, por lo que es de vital importancia que el alumnado conozca el texto para luego visionar la adaptación, que debe ser “un producto que el alumnado pueda reconocer en la obra escrita el excepcional sentido teatral del dramaturgo” (2018:156).

A continuación se exponen los fragmentos que se van a trabajar en el aula para que el alumnado, a través de la obra en formato audiovisual, de la metodología del Teatro Foro y de la reflexión crítica, trate diversas temáticas actuales y problemas sociales. Se trabajará junto con el film y con el texto literario para que las dos disciplinas artísticas vayan de la mano y se generen sinergias entre ambas.

La siguiente tabla muestra las escenas seleccionadas en las que se trata el tema de la afectividad en distintas relaciones entre personajes de la película. Las actividades diseñadas para el trabajo en el aula quedan reflejadas en la Situación de Aprendizaje.

Tema	Objetivos	Formato	Escena	Minuto
Relaciones de afecto entre personajes	Trabajar la expresión de la afectividad en la adaptación cinematográfica	Audiovisual	Relación padre e hija	12:19
			Relación madre e hijo	18:53
			Relación de pareja el día de su boda	25:21
			Relación entre amantes	1:10:28

A continuación, se procederá a describir muy brevemente lo que ocurre en cada fragmento seleccionado:

- 1) La primera escena muestra la relación entre La Novia y su padre. Se trata de un vínculo amoroso y de cariño que ha quedado fortalecido tras la muerte de la madre de ella. En esta escena aparecen momentos de cuidados y preocupación por parte del padre a su hija.

- 2) Esta segunda escena muestra la consolación que puede ofrecer un hijo, El Novio, a una madre que ha perdido a su marido y a su otro hijo debido a una trifulca. Sus

palabras son afectuosas pero también algo duras, pues instan a la madre a olvidar el pasado.

- 3) En esta escena, El Novio y La Novia salen de la mano fuera de la casa de ella para acercarse físicamente. Mientras se besan y tienen muestras de afecto, él le da un regalo que sirve como compromiso a su futuro como marido y mujer.

- 4) En esta última escena que se va a proyectar, el amante y La Novia mantienen relaciones mientras, utilizando las palabras que Lorca dejó escritas en su obra, hablan de su final, de la muerte pero no desde el arrepentimiento por haber huido, sino desde la pasión y el amor.

En esta tabla quedan señaladas las escenas que tratan el estatismo de los roles de género en la sociedad española del siglo XX. Son escenas que muestran roles muy marcados de la mujer y que el alumnado va a tener que analizar.

Tema	Objetivos	Formato	Escena	Minuto
Estatismo de los roles de género	Reflexionar acerca de los roles de género impuestos en la mujer	Audiovisual	“A nosotras nos toca callar”	20:00
			“Una pared de dos varas para todo lo demás”	22:18
			“Mi madre se	

			consumió aquí”	28:59
			“Tú a tu casa a llorar”	01:08:50

Las anteriores tablas muestran una pequeña síntesis de lo que se trabajará con el alumnado en las distintas sesiones del proyecto de innovación académica. Estas escenas describen la situación que muchas de las mujeres de la época vivían en sus casas, pero no solo el ámbito doméstico era un territorio hostil para ellas sino que también en la esfera pública no eran bienvenidas, si es que se les permitía la entrada. En todos estos fragmentos de la película se proyectan diálogos y actuaciones en las que la mujer queda vetada de sus derechos fundamentales.

Si bien el hombre ha ejercido violencia machista contra las mujeres de su alrededor, toda la sociedad era cómplice de este maltrato. De hecho, dos de las escenas que se proyectarán están basadas en la propia violencia intrínseca de mujeres hacia otras mujeres, como queda dicho “A nosotras nos toca callar”, en la que la madre del Novio insiste en que su voz no tiene valor para ser escuchada, al menos por los hombres, o en la escena “Tú a tu casa a llorar”. La madre, convertida en símbolo de la rigidez y de la violencia estructural, obliga a la mujer de Leonardo a irse a su casa tras enterarse de que le ha sido infiel. Esta escena pone de relieve que la mujer es quien paga los actos de su marido y quien debe ocultarse para no hacer pasar vergüenza a su familia y guardar la honra. La madre también protagoniza la escena “Una pared de dos varas para todo lo demás”, en la que insiste a La Novia que, después de convertirse en la mujer de su hijo, no debe salir de casa; es decir, la vida pública queda vetada para ella. Por otra parte, la escena “Mi madre se consumió aquí” pone de manifiesto que la madre de La Novia tuvo que migrar a la zona de su marido al casarse y que ella no estaba feliz en esas tierras porque, una vez casada, no tenía otra opción más que permanecer con su marido.

Una vez se han trabajado estas dos temáticas, cuyo fin es generar pensamiento crítico, se procederá a utilizar la metodología del Teatro Foro.

Tema	Objetivos	Formato	Escena	Minuto
Presión para la toma de decisiones	Autonomía personal	Audiovisual	“¿Tú te quieres casar?”	28:02
Toma de decisiones incorrectas	Derecho a cambiar de opinión		Novia a la fuga	1: 05:29
Infanticidio	Impotencia ante una situación compleja		Momento en el que la madre asesina al bebé	1:13:00
Arrepentimiento	Emociones		“Déjeme llorar con usted”	1:26:17

Las escenas seleccionadas para realizar el ejercicio de dramatización de la obra literaria son las anteriormente citadas en la tabla. Estas escenas se han elegido, en general, por su carga poética, simbólica y dramática. Pertenecen a momentos culmen en la versión audiovisual y representan la obra literaria y dramática de Lorca.

- 1) La primera escena representa las dudas de La Novia ante su inminente casamiento. Ella, que todavía sigue enamorada de su antiguo novio, Leonardo, tiene dudas

respecto a la boda pero no puede o no quiere comunicarlas ya que, si lo hiciera, arruinaría el casamiento. Una de sus criadas, sabiendo la relación que tuvo con Leonardo duda de que se quiera casar con El Novio.

- 2) Esta es la parte del film en la que La Novia, angustiada por haberse casado con su marido pero deseosa de estar con su antiguo novio, decide, finalmente, huir con Leonardo a caballo lejos de la ceremonia y de todas las personas invitadas. En el momento en el que huyen la mujer de Leonardo se da cuenta y avisa al resto.
- 3) En esta escena no hay diálogos, aun así, es interesante utilizarla para ejercicios teatrales ya que permite debatir y genera interacciones entre las participantes. A pesar de la falta de diálogo, la escena está cargada de dramatismo y es ideal para este tipo de dinámicas en las que el público se tiene que poner en la piel de las y los personajes.
- 4) En esta escena La Novia vuelve después de que su marido y su amante hayan fallecido en una brutal pelea, en la que ambos han luchado por la honra de La Novia. Ella, que siente todo el peso de las muertes en su conciencia, carga con los cadáveres y los entrega a la familia. Esta escena está cargada con sentimientos de arrepentimiento, culpa, desasosiego... En un momento dado, La Novia le pide a la madre del Novio que acabe con su vida y que le deje un hueco en su casa para llorar junto a ella la muerte de su hijo. La madre, sin embargo, no escucha su petición y quiere que La Novia, a quien acusa de todos los males, se vaya de su lado.

5.6. Temporalización

Los pasos a seguir para realizar este trabajo de innovación han venido determinados por el planteamiento del trabajo, la observación, la investigación, la ejecución y la posterior revisión

del mismo. A continuación se especifican estos pasos en un diagrama que incluye todo el proceso de la investigación temporalizado.

1) Concreción del problema de innovación

El primer paso, la concreción del problema de innovación, se ha realizado en el momento previo al planteamiento del trabajo. Este apartado ha supuesto un desafío ya que se ha tratado de generar una idea novedosa respecto al contexto de innovación académica. En esta primera fase de concreción del proyecto se han tenido en cuenta diversos aspectos específicos de la innovación educativa, específicamente en el curso académico en el que se ha pensado proyectar. El planteamiento del presente trabajo ha requerido idear y planificar la estrategia con la que se ha pretendido elaborar y enfrentar el trabajo

Una razón que ha dificultado la elaboración del mismo ha sido la innovación en la aplicación de las ideas educativas. Si bien es cierto que todavía queda mucho por innovar en el ámbito educativo, concretar y especificar situaciones de aprendizaje que innoven y que se adapten al contexto del alumnado puede llegar a ser difícil. Existen dificultades para generar nuevas ideas que cumplan con todos los objetivos que se quieren lograr en el aula y que conlleven cambios verdaderos y significativos. Existen, además, barreras organizativas que ponen trabas al proyecto de innovación. La estructura académica, que ya está formada antes de que el alumnado en prácticas acuda al periodo de prácticas, supone que las fechas y los plazos de presentación y ejecución del proyecto no siempre se cumplan.

2) Realización del cuestionario Lickert y recogida de datos

Este paso ha permitido activar la SA dado que se ha entregado un cuestionario a todo el alumnado que ha participado del proyecto de innovación. El cuestionario se puede ver en documentos anexos a este trabajo. Se ha respondido de manera totalmente anónima y sin especificar el género al que pertenece cada participante. Se trata de recabar toda la

información posible pero sin obtener información personal que pueda modificar los resultados. Para la obtención de las respuestas del alumnado, al ser menores de edad, se preparó también un documento con el consentimiento firmado a las familias, para que supieran que se realizaría el cuestionario y el tema del mismo. En este caso, se obtuvo la firma de todas las familias por lo que hubo participación plena en el cuestionario.

Una vez los datos quedan reflejados en los formularios, estos se entregan a la profesora para que proceda a la recogida de datos. Estos mismos han sido estudiados y plasmados en el presente trabajo para justificar la propuesta de innovación.

3) Búsqueda bibliográfica y documentación

Este paso en la creación del TFM ha sido el que más tiempo ha llevado y el que más se ha tardado en plasmar en el trabajo escrito. Se ha tratado de encontrar bibliografía que se ajustara a las características del estudio y de la posterior innovación académica. Se ha tratado de buscar bibliografía actual que permitiera encontrar fuentes que reflejaran otras modalidades de trabajo en las que se aplicara un proyecto de innovación. Además, se han buscado fuentes de referencia geográficamente cercanas para que los datos, como las características del alumnado, la edad o el contexto socioeconómico no variara tanto. La documentación ha llegado de diversas fuentes de Internet que han quedado reflejadas en el apartado bibliográfico y de documentos relacionados con la educación literaria, audiovisual y el teatro como disciplina artística aplicada al aula.

4) Diseño de la intervención

El diseño de la intervención de este proyecto de innovación académica ha resultado complejo y ha variado desde su planteamiento hasta el producto final que ha quedado reflejado en este trabajo. Se ha tratado de ofrecer al alumnado una Situación de Aprendizaje que les permitiera un proceso complejo y variará según el contexto y los objetivos específicos del proyecto. Se

ha planteado una SA basada en la adquisición de las Competencias Específicas del currículum académico en la que el alumnado comprendiera la importancia de alcanzar los objetivos propuestos. El diseño de esta intervención académica ha estado en todo momento planteada para obtener resultados óptimos respecto al desempeño académico de todo el alumnado. Se ha buscado la innovación académica planteada tras el primer diagnóstico en el que se han enunciado los aspectos a tratar respecto a las características del alumnado con el que se va a trabajar.

Se ha planteado una intervención didáctica que haya tenido en cuenta los objetivos planteado para el proyecto: este proyecto de innovación ha tenido en cuenta el vínculo entre literatura y cine para establecer un diálogo que reflejara la relevancia artística de estas dos disciplinas; por otra parte, se han buscado, formulado y expuesto actividades en las que se trabajaran los estereotipos en los roles de género tradicionales heredados y la expresión de la afectividad en la adolescencia. Asimismo, se han implementado actividades relacionadas con el teatro, específicamente, con el Teatro Foro, ya que se ha utilizado como metodología activa para el desarrollo de las sesiones.

5) Aplicación de la intervención y recogida de datos

Como se comenta en otros apartados posteriormente, la aplicación de la intervención educativa ha sido un paso que no ha podido efectuarse debido a la gestión del tiempo y a la organización interna del centro educativo donde se pretendía implementar la propuesta. A pesar de que no se ha podido llevar a cabo, sí se ha pensado el desarrollo de esta fase. Según los datos recopilados en las encuestas entregadas en el aula, se evaluaría y analizarían estos datos, como se ha realizado en la tabla que representa las respuestas obtenidas del formulario.

6) Análisis de los datos recogidos

La interpretación de los resultados recogidos ha servido como justificación del proyecto de innovación. Los resultados obtenidos se han analizado en función de los objetivos establecidos y de las características del alumnado con el que se ha procedido la intervención académica

7) Redacción del trabajo

La parte final del proceso de intervención ha sido la escritura de este proyecto, en el que ha quedado reflejado todo un proceso de planeamiento, gestión, análisis y búsqueda de información para elaborar un trabajo que permita aplicar la innovación académica en el ámbito educativo. A lo largo del último proceso de este TFM se ha pretendido seguir la línea de innovación y ofrecer un proyecto educativo de calidad que cumpla con los objetivos marcados y se ajuste a las leyes educativas que están en vigor.

5.7. Plan de seguimiento

En el presente proyecto de innovación se han realizado diferentes momentos de recogida de datos según lo observado en el periodo de prácticas. En un primer momento, al comienzo del periodo de prácticas en el centro educativo, se observaron estereotipos respecto a los roles de género y la presencia de roles de género tradicionalmente diferenciados entre hombres y mujeres. Este ha sido el punto de partida para implementar el proyecto de innovación en el aula.

Una vez se puede iniciar el programa didáctico, a mitad del proceso, se ha entregado al alumnado un cuestionario con nueve enunciados de la escala de Lickert en los que, de manera

anónima, los y las estudiantes tendrán que contestar con sinceridad¹⁶. El objetivo principal de este cuestionario es reflejar la realidad que se vive en un aula de un centro educativo concertado en Santa Cruz de Tenerife. Los enunciados propuestos para que el alumnado responda están establecidos gradualmente desde el “Muy en desacuerdo” hasta el “Muy de acuerdo”. Los enunciados se dividen en tres grandes grupos: las tres primeras preguntas hacen referencia a los estereotipos de género; las tres siguientes tratan de la igualdad entre mujeres y hombres y las tres últimas están relacionadas con la expresión de la afectividad (emociones y sentimientos) según el género. Este cuestionario refleja las respuestas con las que se va a trabajar en el presente trabajo y que indica la línea de pensamiento en la que discurre el alumnado.

Previamente a la entrega del cuestionario, se ha preguntado a través de un consentimiento informado si las familias están de acuerdo o no en la recogida de estos datos. El procedimiento para obtener el permiso de las familias en relación a la entrega de un cuestionario a menores ha sido a través de la firma de una hoja de consentimiento. En este caso, ha habido una participación plena tanto en la entrega de la hoja de consentimiento informado como en la respuesta al cuestionario entregado en el aula.

6. RESULTADOS Y PROPUESTAS DE MEJORA

6.1. Resultados obtenidos de la intervención

En este apartado se presentan los resultados obtenidos de la intervención académica. En esta ocasión se ha podido aplicar a la realidad el primer paso del proyecto, que ha consistido en la entrega de un cuestionario anónimo en el que el alumnado ha respondido de forma anónima a nueve enunciados relacionados con los roles de género, la igualdad entre mujeres y hombres y la expresión emocional. A continuación se presentan los resultados del cuestionario

¹⁶ Este cuestionario se ha añadido a los Anexos.

expuestos en la misma tabla entregada al alumnado. Los comentarios escritos tras cada enunciado corresponden a las respuestas anónimas de cada alumna; además. La profesora también ha realizado un ejercicio de observación sistemática en el que ha podido comprobar cómo estos enunciados se materializan en la realidad del aula.

1	Las chicas y los chicos de mi clase se comportan de manera diferente.
<p>La respuesta generalizada del alumnado es “Muy de acuerdo” o “De acuerdo”. Esto significa que el alumnado distingue en gran medida las actitudes masculinas y femeninas. Los roles de género, claramente diferenciados en la sociedad, también se introducen en las dinámicas del aula. Efectivamente, existe una gran diferencia de comportamiento en el aula y fuera de ella. Mientras que las chicas adoptan actitudes más pasivas y ocupan menor espacio en el aula: disponen las islas y las mesas más juntas y se suelen sentar cerca. Además, tienen un contacto físico de cuidados como peinarse entre ellas. Normalmente están más calladas o tienen conversaciones más íntimas y no las comparten con el resto de la clase. Los alumnos varones, por el contrario, se sitúan en espacios que abarcan mesas y sillas propias y de otros compañeros o compañeras. Su tono de voz es más elevado y tienen actitudes que llaman más la atención: gritar, pelearse o lanzar objetos al resto de la clase. Los dos géneros están divididos en los espacios del aula y evidencian actitudes relativas a la adquisición del rol de género.</p>	
2	Creo que existen trabajos y gustos diferentes para chicos y para chicas.
<p>La mayoría de las alumnas ha respondido “De acuerdo” o “Neutral”. Esta respuesta generalizada nos indica que los estereotipos de género están muy marcados en el aula. A pesar de que los trabajos asociados a género han sido ampliamente cuestionados en la sociedad, aún se mantiene una idea generalizada de trabajos específicos para hombres y para mujeres que permea en la visión de los roles de género en la adolescencia. Estas respuestas nos indican que todavía hay rastros de creencias tradicionales respecto a la relación oficio y género. El alumnado está demostrando que hay actividades profesionales, intereses o gustos exclusivos de un género o de otro. A pesar de los esfuerzos de diferentes colectivos, sigue habiendo una tendencia, que, al menos, se expresa en este grupo de adolescentes, que</p>	

diferencia las habilidades, intereses y aptitudes de un género y otro y discrimina en relación al género.

3 He sentido presión por actuar de una determinada manera por ser un chico o una chica.

Este enunciado ha puesto de manifiesto una respuesta polarizada, ya que la mitad del alumnado ha respondido con “Muy en desacuerdo” y la otra mitad, aproximadamente, con “Muy en acuerdo”. Las respuestas que marcan extremos indican que existe un pensamiento consciente a las actuaciones que determinan el género. Las respuestas afirmativas confirman la existencia de que hay adolescencias hoy en día que experimentan la presión social de comportarse según las expectativas abusadas en su género desde diversas fuentes, puede ser la escuela la familia, las amistades o los medios de comunicación los que transmiten una visión de los roles de género más tradicionales a través de estereotipos arraigados heredados de entornos cercanos.

4 Creo que la igualdad entre mujeres y hombres es importante.

Este enunciado, cuya respuesta mayoritaria ha sido “Muy de acuerdo”, permite conocer la situación de la que se aparte para aplicar el proyecto de innovación en el aula. El alumnado, mayoritariamente, cree que la igualdad de género es un aspecto importante a trabajar ya que implica y garantiza la igualdad de oportunidades, derechos y deberes de todas las personas. Es importante que el alumnado esté de acuerdo con la frase ya que permite un trabajo mucho más profundo de concienciación si están a favor de la igualdad social. Puede que desde las familias o desde el mismo centro educativo ya se haya ido trabajando a favor de la igualdad, lo que ayudará a que el alumnado integre mejor los contenidos del proyecto educativo y sea más fácil trabajar con un alumnado comprometido y a favor de la igualdad de género.

5 Creo que todas las personas deben tener libertad para actuar como deseen sin importar su género (vestimenta, gustos, trabajos...).

En este enunciado la mayoría de las respuestas han variado desde la opción “Neutral” hasta la opción “Muy de acuerdo”. Esto explica que una parte del alumnado está a favor de la

libertad individual entendida como derecho fundamental de todas las personas y no hacen distinción de género que tengas. Se sobreentiende que las alumnas que estén muy de acuerdo o de acuerdo con este planteamiento entiende la libertad como el derecho de cada persona a vivir de acuerdo con sus propios ideales y expresión individual. Las respuestas neutrales para este enunciado obligan a incidir en la idea de que la libertad de expresión individual es un valor fundamental en una sociedad democrática e inclusiva y que el resto de la sociedad no debe limitar esta autonomía personal por cuestión de género.

6 He sufrido o he sido testigo de alguna situación de discriminación por el género de la persona.

Generalmente, las respuestas a este enunciado han sido “Muy en desacuerdo” o “En desacuerdo”. Afortunadamente, el alumnado de este aula no ha sufrido situaciones de discriminación hacia su persona o hacia otras por cuestión de género. Esto hace pensar que, o bien la sociedad y el entorno en el que conviven es un espacio de respeto y tolerancia; o bien, video a falta de información, todavía no se ha generado una conciencia respecto a la igualdad de género que hace que estén alerta de situaciones en las que una persona se encuentra en situación de vulnerabilidad. Ante esta situación, es importante que el alumnado conozca sus derechos y las leyes que legislan la protección a personas que sufren discriminación por cuestión de género. Es fundamental generar conciencia ante un alumnado que está dispuesto —según lo visto en el enunciado cuatro— a tomar acción en la igualdad de género.

7 Creo que es importante expresar los sentimientos y las emociones.

La respuestas que ha elegido el alumnado para este enunciado han sido, en su mayoría “Neutral” y “Muy de acuerdo”. Estas respuestas muestran cierta naturalidad a la hora de mostrar la expresividad emocional del alumnado. Es importante que el alumnado entienda que la expresión emocional clara y afectiva permite una comunicación interpersonal saludable. El centro educativo debe poner valor a la expresividad para garantizar la estabilidad emocional del alumnado.

8 Creo que los hombres sienten menos emociones o tienen menos sentimientos que las

	mujeres.
<p>En este enunciado se han encontrado respuestas muy variadas, desde el “Muy en desacuerdo” hasta el “Muy de acuerdo”. Las respuestas tan variadas permiten conocer a un alumnado que opina con autonomía y de manera diversa. Parte de las respuestas manifiestan que las emociones, lejos de ser exclusivas de un género y otro, son una experiencia universal. Sin embargo, otras respuestas pueden estar condicionadas por los estereotipos de género y las normas y expectativas sociales que se construyen en los entornos más próximos del alumnado, como la casa o la escuela. La socialización de los dos géneros está marcada por la herencia de una expresividad tradicional estereotipada que puede llegar a generar conflicto a nivel individual y social. El alumnado, como protagonista de su propia realidad, se ajusta a los contenidos estereotipados que observan y en ocasiones, entienden que su género determina la expresión de su afectividad.</p>	
9	No me importa hablar de mis emociones y sentimientos.
<p>Las respuestas más populares para este enunciado han sido “Neutral” y “De acuerdo”. Esto puede significar que el alumnado ha recibido educación emocional a lo largo de su vida, ya que, en general, ha expresado que comparte y expresa afectivamente sus sentires. A pesar de que haya habido respuestas contrarias al enunciado, la mayoría de estudiantes no tienen problema en comunicar sus emociones y sentimientos. A pesar de que los estereotipos de género puedan variar las respuestas, en general los resultado para este planteamiento son positivos, lo que determinará que el proyecto de innovación sea más fácil de aplicar gracias a un alumnado con facilidad de expresar emociones y con menos prejuicios para comunicar sin importar las expectativas de género y las construcciones sociales.</p>	

La tabla anterior permite recabar una información muy valiosa para conocer la cosmovisión de este alumnado específicamente. Las encuestas entregadas arrojan datos importantes para el estudio que se está llevando a cabo. En primer lugar, las adolescencias que han formado parte del proyecto contemplan la igualdad como un aspecto de gran relevancia en sus vidas. Este

dato presenta una situación inicial esperanzadora: se puede trabajar con mejores resultados con un grupo que tiene el valor de la igualdad presente. Por otra parte, hay una respuesta que se ajusta a los modelos tradicionales de la concepción del género cuando el enunciado hace referencia a la expresión de la afectividad. En general, los resultados han sido los esperados. Gracias a la observación del aula durante el periodo de las prácticas académicas, se ha podido confirmar que este grupo de adolescentes de 3.º de la ESO siguen habitualmente patrones establecidos en lo que respecta a la depresión del género: existe una profunda división entre comportamientos, actitudes, gustos y comportamientos en hombres y en mujeres; sin embargo, sí se percibe cierto cambio en cuanto a la conciencia generada respecto a temas tan importantes y actuales como la igualdad. Si el grupo de alumnos y alumnas que han participado en el estudio previo es consciente del valor de la igualdad, todavía no lo lleva a cabo ni lo integra en su vida. Los cambios en la expresión del género y de la afectividad requieren un largo proceso en el sistema educativo con medidas educativas como la intervención didáctica innovadora que se aplica gracias a proyectos que pretenden poner en valor una realidad presente en sus vidas.

6.2. Valoración y revisión de los objetivos planteados para el proceso innovador

A continuación se exponen los resultados más significativos de la aplicación de este proyecto en la innovación educativa. En primer lugar, el grupo con el que se ha trabajado adquiere una mayor conciencia de los roles de género. Esta realidad, que afecta tanto a hombres como a mujeres, ha sido trabajada desde el principio de la SA, para que se vaya conociendo un poco más acerca de la situación de desigualdad que se vive en la sociedad y ha permitido acercar nuevas realidades al entorno educativo. La aplicación del Teatro Foro como metodología educativa les ha permitido adquirir una comprensión más profunda de los roles de género tradicionales asignados a mujeres y hombres y las expectativas sociales asignadas a cada rol. Además, se han identificado estereotipos y prejuicios de género que están presente en diversas áreas sociales y se ha reflexionado individual y colectivamente sobre el impacto que la desigualdad tiene en las relaciones sociales. Este proyecto de innovación ha perseguido el compromiso por la igualdad de género y la eliminación de estereotipos sexistas que persiguen los roles de género tradicionales.

El segundo objetivo que se ha querido conseguir a través de este proyecto ha sido la expresión de la afectividad. Es sabido que mujeres y hombres difieren en la expresión de sus emociones y en este proyecto educativo se ha querido trabajar en la expresividad del afecto. Gracias al Teatro Foro se ha permitido explorar y expresar emociones y sentimientos y romper ciertas actitudes tradicionales en lo que respecta a expresión de la excentricidad en relación al género. Durante este proceso ha sido importante crear un espacio seguro en el aula en el que todas las opciones y sentimientos sean respetados para que el alumnado que ha participado se haya podido sentir seguro y se haya expresado de manera más abierta y sin miedos. La expresión de la afectividad es un factor clave para el desarrollo emocional y social, por lo que explorar sus sentires y comunicar diferentes formas de expresividad, sin olvidar el ejercicio de replantear los roles de género impuestos socialmente, ha sido uno de los objetivos que se ha perseguido en este proyecto.

Por último, todos los ejercicios pensados y llevados a cabo han permitido generar un clima en el aula regido por la empatía y la comprensión mutua. El alumnado, al hablar de temas personales y sociales, comparte con el resto de la clase reflexiones profundas e ideas personales acerca de un tema concreto. En esta ocasión, se ha hablado acerca de experiencias personales y se han mostrado al resto de compañeras a través del Teatro Foro. También se han expresado emociones y sentimientos que han permitido desarrollar una mayor sensibilidad hacia la realidad social de desigualdad de género. La mejora de relaciones interpersonales supone el desarrollo académico y personal de todo el alumnado.

En este apartado se ofrece una revisión crítica del trabajo realizado y del empeño del proyecto innovador por generar conciencia acerca de la herencia de los roles de género tradicionales y de la expresión de la afectividad. Si bien es cierto que las adolescencias sufren una gran presión para actuar de determinada manera según el género al que pertenezcan, el sistema por el que se rigen estos comportamientos está cambiando, no obstante, muy lentamente. Las normas sociales que rigen los roles de género determinan qué actitudes puede tener una persona dependiendo si es hombre o mujer. Esto puede llegar a generar grandes frustraciones en sus vidas ya que establece unos límites no pedidos en su comportamiento y forma de actuar. El presente trabajo permite abrir una ventana al cambio en la socialización de los roles de género que frenan cierta libertad al alumnado y dificultan la expresividad de

su individualidad. La metodología empleada para este proyecto permite abrir el abanico de posibilidades para desarrollarse académica y personalmente, pues pone a disposición del alumnado el derecho a definir sus comportamientos y actitudes sin los prejuicios de género. Todo este proyecto trata de poner en valor la diversidad individual y trata de eliminar ciertas ideas arraigadas en la expresión del género. Aun así, es cierto que un solo trabajo académico-práctico no es suficiente para cambiar siglos de tradición e imposición de roles de género.

El proyecto de innovación nace de la necesidad de alejar al alumnado de roles tradicionales aprendidos sin reflexión crítica, promueve la igualdad de género y manifiesta la intención de que todo el alumnado pueda expresar afectivamente sus emociones y sentimientos. Aunque este trabajo no ha abarcado todas las áreas de acción sobre las que querría trabajar, sí ha tratado de promover la igualdad y fomentar la conciencia y reflexión crítica acerca de cómo los roles de género determinan la forma de ser, pensar y actuar en función del género. Este trabajo, al tratarse de un proyecto de innovación, tiene los límites temporales de un curso académico, y los límites espaciales de un aula o, en todo caso, de un centro educativo. Sin embargo, la propuesta es que el alumnado, desde una reflexión personal y autónoma, desafíe los roles de género estereotipados y exprese los afectos en un entorno seguro.

En este sentido, el teatro y la acción teatral, definen un espacio cómodo para tal fin. La metodología utilizada, si bien en este proyecto solo se muestran algunas de sus beneficios, abarca multitud de posibilidades para el trabajo en el aula. El Teatro Foro como herramienta metodológica implica que el alumnado encuentre un espacio para crear y participar en una sociedad inclusiva y respetuosa. Los ejercicios que propone el teatro tratan de descubrir nuevas herramientas que ayuden a generar conciencia en la defensa de la igualdad y el rechazo de estereotipos y prejuicios de roles de género. Aunque el teatro es una metodología que se puede emplear como herramienta para diversidad de conceptos educativos, en esta ocasión queda al servicio del cambio de pensamiento en cuanto a roles de género y expresar sentimientos y emociones de manera saludable para que así mejoren el bienestar emocional y mental.

Finalmente, este trabajo aboga por la expresión de la afectividad independientemente del género y para ello se han propuesto actividades en diferentes sesiones que ponen en valor la expresión de la afectividad. Se trata de que todo el alumnado, independientemente de su género, exprese emociones en su interacción con el resto y permita expresar sentimientos que generen relaciones interpersonales sanas y creen vínculos profundos. La expresión de la afectividad permitirá un alumnado que no está en contacto profundo con sus emociones — como queda reflejado en la encuesta— una gestión emocional cuyos innumerables beneficios (manejo del estrés, mejora de la comunicación, autonomía, autoconocimiento, etc.) les permitirán desarrollarse emocional y académicamente. En esta intervención didáctica no se han podido trabajar exclusivamente las emociones y la expresión de la afectividad —los objetivos expuestos han sido más variados, sí se ha tratado de generar en un espacio seguro, la expresión idónea de la efectividad en el aula. A la par que el primer objetivo del trabajo, la expresión de la afectividad también desmonta estereotipos de género y ayuda a superarlos para que no limiten la activación y el pensamiento de ninguna adolescencia. A pesar de las limitaciones que este trabajo presenta, se ha intentado construir una consciencia grupal de las normas sociales heredadas y de cómo se pueden evitar a través del teatro y de dinámicas participativas que generen una reflexión profunda y colectiva de la forma en la que recibimos la educación dependiendo del contexto social y cultural.

6.3. Dificultades en el proceso de innovación

En este caso concreto, el proyecto de innovación educativa no se ha podido llevar a cabo. Aun así, se pone de relieve una reflexión de las dificultades que se plantean en el proceso de innovación planteado teniendo en cuenta los datos de observación del grupo y del contexto educativo que la docente ha obtenido en su periodo de prácticas en el centro. Las causas que justifican la no aplicación del trabajo de innovación son las siguientes:

- En primer lugar, este Trabajo de Fin de Máster se comenzó a materializar a principios del mes de enero de 2023; sin embargo, y por razones académicas, no se plasmó sobre papel la formulación del trabajo hasta mediados de marzo del mismo año. Las obligaciones académicas de la alumna no permitieron reuniones periódicas que

permitieran dibujar las líneas generales que seguiría este proyecto. Los exámenes, las entregas y las clases del Máster dejaron poco tiempo para dedicarlo a la creación de este TFM. Por esta razón, no fue hasta finales del mes de marzo cuando se estableció un plan de seguimiento para completar todas las fases del trabajo.

- La segunda razón por la que no se pudo completar se debe a los tiempos con los que cuenta el personal educativo (tanto profesorado titular como alumnado en prácticas) para ejercer el oficio docente. Las sesiones están planteadas desde mucho antes de que una alumna en prácticas acuda al centro educativo y plantee su Situación de Aprendizaje. Para poder aplicar un proyecto de innovación, es necesario conocer de antemano las sesiones con las que va a poder contar; y, en este caso, no fueron suficientes para formular este proyecto en el aula. Es necesario conocer al alumnado con el que se va a trabajar y a poner en práctica la SA para que se pueda aplicar sin problema ya que, si se conocen de antemano las características del alumnado, el proyecto educativo tendrá éxito; por el contrario, si no se conocen, no se puede llevar a cabo de forma óptima. En este caso, las sesiones estaban ya planteadas y el proyecto de innovación requería más sesiones de las permitidas para la aplicación del proyecto.

Como queda reflejado anteriormente y aunque no se haya podido activar la propuesta de innovación, se deben plantear propuestas de mejora. A pesar de que el proyecto no se haya podido realizar como estaba planteado, es necesario un ejercicio de reflexión de las posibles mejoras que se pueden aplicar. Por una parte, se plantea que la aplicación de este proyecto no será nunca suficiente para cambiar una situación tan compleja como la que se vive actualmente. Esto quiere decir que se necesita una continuidad por parte del sistema educativo para trabajar temas como la igualdad, los estereotipos de género o la expresión de la afectividad. Esta propuesta de intervención didáctica necesita una continuación con el diálogo y la reflexión acerca de la adquisición de los roles de género tradicionales y de la expresión de la afectividad en hombres y en mujeres. La SA necesitará una continuación en lo que respecta a la importancia de que el alumnado se siga formando para fomentar el diálogo y la reflexión. Es fundamental que estos temas sigan vigentes en el sistema educativo para poder cambiar un sistema que no beneficia la expresión afectiva ni el cambio de roles de género estancos. Desde la institución académica se necesita dar voz a estas dos cuestiones por

lo que un único proyecto de innovación didáctica no es suficiente para que el sistema cambie pero sí puede activar la reflexión para promover la acción y el cambio. Se necesita un alumnado motivado para que se lleven a cabo acciones concretas en términos de igualdad. El proyecto de intervención educativa puede generar cambios importantes a nivel social si promueve otro tipo de pensamientos y cambios participativos y reales que superen el entorno educativo y que vayan más allá de las fronteras de la institución académica, como el entorno privado o público: familias o espacios de ocio y de trabajo.

Por otra parte, este trabajo de innovación, al no haber tenido una aplicación real en el aula, no ha tenido en cuenta la evaluación periódica del impacto que haya podido tener entre el alumnado. Obviamente, ha existido una evaluación de diagnóstico para conocer el nivel de aceptación del alumnado de términos que hacen referencia a la igualdad y su grado de acuerdo con la diferencia de los roles de género y de la expresión de la afectividad. Sin embargo, no se ha planteado una evaluación periódica para medir el impacto que ha podido generar la intervención educativa. Una evaluación comprometida y habitual supondría conocer cómo la SA ha supuesto un impacto positivo y ha generado cambios importantes en la comprensión y la percepción de los roles de género y la expresión de la afectividad. Esta valoración servirá de ayuda para saber los avances de las acciones educativas y de los resultados de la propuesta de innovación.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gobierno de Canarias. <https://www.gobiernodecanarias.org/principal/>

Gobierno de Canarias. *Promoción de la salud y la educación emocional*.

Centro Nacional de Desarrollo Curricular en sistemas no propietarios (CEDEC-INTEF).
<https://cedec.intef.es/>

Naciones Unidas. Objetivos de Desarrollo Sostenible.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>

Currículo LOMLOE Canarias de Educación Secundaria Obligatoria, (2022). Lengua Castellana y Literatura. Recuperado de

https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/Secundaria/Ordenacion_curriculo/borrador_curriculo_2022/lengua_castellana_literatura_ES O.pdf

Real Academia de la Lengua Española. <https://www.rae.es/>

Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. *Bodas de sangre* de Federico García Lorca.

Recuperado de https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/bodas-de-sangre-775113/html/e32c9cf0-6208-4769-8961-485fac1ebf7b_4.html

Contratexto (2004). Cine educación y Documento marco para el proyecto pedagógico impulsado por la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España.

T. Motos (2009). Teatro del oprimido de Augusto Boal.

Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía (2010). Revista digital para profesionales de la enseñanza: género y sexo: propuestas coeducativas para trabajar la diversidad desde la igualdad.

Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza (2010). *Género y sexo: propuestas coeducativas para trabajar la diversidad desde la igualdad.*

Radio Televisión Española (2011). Documental sobre la vida y obra de Federico García Lorca. Recuperado de <https://www.rtve.es/play/videos/para-todos-la-2/para-todos-2/1220572/>

T. Baraúna (2011). *Pedagogía del oprimido para un teatro social creativo.*

Enfermería Global versión On-line (2014). *Dificultades para el avance de las mujeres. Diferentes teorías sociológicas.*

M. González (2015). Cine y literatura para el aprendizaje de las competencias básicas: vínculos semióticos y educativos.

G. L. Cassullo (2016). *Ser adolescente en el siglo XXI. Aportes a la evaluación psicológica del autocontrol percibido frente al riesgo.*

Lidia Lobato et al. (2016). *Los roles de género y su papel en las actitudes y comportamientos afectivo-sexuales: un estudio sobre adolescentes salmantinos.*

Dirección General de Políticas de Género de Argentina (2018). *Herramientas para abordar temas de género en el ámbito educativo Material teórico y práctico.*

M. Páez (2018). *Educación en valores a través del cine. Un Método para estudiantes de Secundaria Obligatoria.*

V. Gutierrez-Sanz et al. (2018). *Fronteras de la Literatura y el cine.*

Diputación de Granada (2019). Universo Lorca. <https://www.universolorca.com/>

Instituto Cervantes (2019). Bibliotecas y Documentación: Biografía de Federico García Lorca. Recuperado de https://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/biografias/tokio_federico_garcia_lorca.htm#:~:text=Poeta%20y%20dramaturgo%20espa%C3%B1ol%2C%20adscrito,en%20la%20Universidad%20de%20Granada

Sociedad española de pedagogía (2020). El sexismo en los estudiantes de Educación Secundaria.

S. H. et al. (2021). El cine como metodología didáctica. Análisis sistemático de la literatura para un aprendizaje basado en el cine.

Área de Educación, Deportes y Juventud. Diputación de Barcelona (2021). *Me emociono: propuestas para acompañar jóvenes y adolescentes en la experimentación con emociones.*

M. L. de Bivar et al. (2021). *Guía didáctica para combatir los estereotipos de género en la educación secundaria.*

Diputación de Guipúzcoa (2021). *Inteligencia emocional: educación secundaria obligatoria 1^{er} ciclo (12 - 14 años).*

Contratexto (2021). *El cine como metodología didáctica. Análisis sistemático de la literatura para un aprendizaje basado en el cine.*

8. ANEXOS

8.1. Anexo I. Cuestionario

Encuesta entregada al alumnado con el objetivo de establecer un diagnóstico para implementar el proyecto de innovación educativa. Esta encuesta es totalmente anónima. No tienes que escribir ni tu nombre ni tus apellidos.

Instrucciones:

Marca con una x en la siguiente tabla según estés

1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Neutral
4. De acuerdo
5. Muy de acuerdo

		1	2	3	4	5
1	Las chicas y los chicos de mi clase se comportan de manera diferente.					
2	Creo que existen trabajos y gustos diferentes para chicos y para chicas.					
3	He sentido presión por actuar de una determinada manera por ser un chico o una chica.					
4	Creo que la igualdad entre mujeres y hombres es importante.					

5	Creo que todas las personas deben tener libertad para actuar como deseen sin importar su género (vestimenta, gustos, trabajos...).					
6	He sufrido o he sido testigo de alguna situación de discriminación por el género de la persona.					
7	Creo que es importante expresar los sentimientos y las emociones.					
8	Creo que los hombres sienten menos emociones o tienen menos sentimientos que las mujeres.					
9	No me importa hablar de mis emociones y sentimientos.					

8.2. Anexo II. Situación de Aprendizaje

La propuesta que se presenta a continuación está compuesta por dieciséis sesiones englobadas en una misma Situación de Aprendizaje. En este apartado, se describe detalladamente cada una de las sesiones. Esta situación de aprendizaje consta de quince sesiones que se desarrollarán desde mediados de enero hasta finales febrero, las fechas son aproximadas pero es importante recordar que la SA se debe implementar durante el segundo cuatrimestre del curso. El momento de implementación elegido se debe a que este momento es clave en el desarrollo académico del alumnado, pues la profesora ya ha trabajado durante el primer cuatrimestre con el grupo y conoce al alumnado y durante el tercer trimestre será capaz de observar resultados entre su alumnado.

Esta SA permitirá que el alumnado adquiera nuevos conocimientos respecto a la Literatura española, concretamente, el siglo XX y la obra de Federico García Lorca, y profundizar en la reflexión crítica de los roles de género establecidos en nuestra sociedad y de los estereotipos que los acompañan y de la expresión de la afectividad en hombres y en mujeres. Además, la SA se acercará al Teatro Foro como herramienta metodológica para desarrollar ciertas actividades. Se pretende introducir conceptos importantes relacionados con los roles de género y la afectividad para profundizar en estos conceptos a través de la reflexión crítica y autónoma.

DATOS TÉCNICOS DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE			
Título	La mirada de Lorca en el cine y la literatura		
Marco	Proyecto de innovación académica		
Periodo de implementación	Número de sesiones	Número de semanas	Trimestre
	16	3	2.º
Asignatura	Lengua Castellana y Literatura		
Autoría	Lara Gómez Bárcena		

IDENTIFICACIÓN
Descripción de la Situación de Aprendizaje
<p>La finalidad de la SA es que el alumnado reconozca las diferencias entre los roles de género tradicionales y haga una puesta en valor por la igualdad. Se tratará de identificar los estereotipos que se hacen patentes en los géneros tradicionalmente aprendidos y en las consecuencias que tienen estos en la expresión de la afectividad. En esta SA se incluyen actividades relacionadas con la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos del Teatro Foro, herramienta que se utilizará como metodología de acción para trabajar los temas anteriormente citados. El alumnado trabajará individual y colectivamente dependiendo de la actividad que se realice y lo que se busca es un aprendizaje que favorezca la reflexión autónoma y crítica de ciertos aspectos de nuestra sociedad.</p>

Justificación de la Situación de Aprendizaje

La gestión y expresión de las emociones y la dualidad hombre/mujer en la situación del aula debería ser el clima idóneo para tratar estos temas; sin embargo, la trayectoria educativa no ha sabido apoyar estas prácticas. Con las dinámicas que se presentan a continuación, se pretende elaborar un sistema de apoyo mutuo en el aula que genere libertad de expresión y comodidad en la práctica académica. La adquisición tradicional de los roles de género y la expresión de la afectividad son conceptos que describen nuestra sociedad; sin embargo, sin que exista una reflexión profunda de estos, la adquisición viene dada sin autonomía. El proyecto de innovación que se describe a continuación trata de dar respuesta y cubrir este vacío académico en el aula. Esta reflexión es fundamental para el desarrollo integral de nuestro alumnado. Desde la educación secundaria se pretende dotar al alumnado de unas competencias sociales y académicas básicas que les permita actuar respecto a su identidad como mujeres y hombres en una sociedad democrática, tener una actitud crítica y tomar decisiones al respecto. El objetivo esencial de esta SA es fomentar en el alumnado una ética que les permita participar en las acciones de igualdad, adoptar conductas responsables a nivel personal y desarrollar conciencia crítica social.

Evaluación de la Situación de Aprendizaje

Como es una SA en la que se trata de resolver una situación específica en el alumnado de 3.º de la ESO en un centro educativo en el que he realizado las prácticas como docente, no es necesario establecer un sistema de evaluación que certifique los avances de las alumnas a nivel académico. Sin embargo, sí se valorará su participación activa y la forma en la que se involucren en las actividades. Habrá recogida de reflexiones individuales y resultados personales y grupales por lo que no se pondrá nota a estos productos.

FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR	
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
CE2 CE3 CE4 CE5 CE6 CE7 CE8 CE10	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
CE 2	2.1 y 2.2
CE 3	3.1 y 3.2
CE 4	4.1 y 4.2
CE 5	5.1
CE 6	6.1
CE 7	7.1
CE 8	8.1, 8.2 y 8.3
CE 10	10.1 y 10.2
SABERES BÁSICOS	
Bloque II. Comunicación	
Subgrupo 3. Procesos	

3.1. Interacción oral, escrita y multimodal de carácter informal: tomar y dejar la palabra. Conocimiento de la cooperación conversacional y cortesía lingüística. Incorporación de la escucha activa, asertividad y resolución dialogada de los conflictos.

3.2. Comprensión oral: identificación del sentido global del texto y relación entre sus partes, selección y retención de la información relevante. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.

3.3. Aproximación a la lengua de signos a través del reconocimiento del alfabeto dactilológico, expresiones y vocabulario de uso cotidiano.

3.4. Producción oral formal: planificación y búsqueda de información, textualización y revisión. Adecuación a la audiencia y al tiempo de exposición. Incorporación pautada de los elementos no verbales, paratextuales de los textos icónico-verbales y de los rasgos discursivos y lingüísticos de la oralidad formal.

3.5. Comprensión lectora: reconocimiento del sentido global del texto, la estructura y relación entre sus partes. Identificación de la intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico. Valoración de la forma y el contenido del texto.

3.6. Producción escrita: planificación, textualización, revisión guiada y edición a partir de modelos en diferentes soportes. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: toma de notas, esquemas, mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc.

3.7. Alfabetización mediática e informacional: búsqueda y selección de la información de manera pautada con criterios de fiabilidad y pertinencia; síntesis de la información en esquemas propios e integración progresiva de la misma como nuevo conocimiento; comunicación guiada y respetuosa con la propiedad intelectual. Utilización progresivamente autónoma de dispositivos digitales, herramientas tecnológicas y plataformas virtuales para la realización de sencillos proyectos escolares.

III. Educación literaria

1. Lectura autónoma. Implicación en la lectura de obras de forma progresivamente autónoma a partir de una preselección de textos variados, y reflexión sobre los textos leídos y sobre la práctica de lectura, atendiendo a los siguientes saberes:

1.1. Desarrollo progresivo de estrategias y criterios para la selección de obras variadas de manera orientada, a partir de la exploración guiada de la biblioteca escolar y pública disponible.

1.2. Toma de conciencia progresiva de los propios gustos e identidad lectora.

1.3. Participación progresivamente activa en actos culturales vinculados con el circuito literario y lector y con la lectura del ámbito personal y educativo.

1.4. Expresión de la experiencia lectora, con apoyo de ejemplos y utilizando progresivamente el metalenguaje específico. Apropiación de los textos leídos a través de distintas formas de recreación.

1.5. Movilización de la experiencia personal y lectora como forma de establecer vínculos de manera pautada entre la obra leída y aspectos de la actualidad, así como con otros textos

y manifestaciones artísticas y culturales próximas a sus intereses.

1.6. Adquisición de estrategias para la recomendación de las lecturas entre iguales, ya sea de forma oral, escrita o multimodal, y en soportes variados.

2. Lectura guiada. Lectura de obras y fragmentos relevantes de la literatura juvenil contemporánea y del patrimonio literario universal, con la adecuada atención a la literatura canaria, inscritas en itinerarios temáticos o de género que atraviesan épocas, contextos culturales y movimientos artísticos, atendiendo a los siguientes saberes:

2.1. Desarrollo de estrategias para la construcción compartida de la interpretación de las obras a través de conversaciones literarias pautadas, con la incorporación del metalenguaje específico.

2.2. Relación entre los elementos constitutivos del género literario y la construcción del sentido de la obra. Análisis básico del valor de los recursos expresivos y de sus efectos en la recepción.

2.3. Expresión pautada, a través de procesos y soportes diversificados, de la interpretación y valoración personal de obras y fragmentos literarios.

2.4. Comparación de los textos leídos con otros textos, orales, escritos o multimodales, con otras manifestaciones artísticas y culturales próximas a sus intereses y con las nuevas formas de ficción en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes.

2.5. Desarrollo de estrategias para interpretar la perspectiva de género en las obras y

fragmentos leídos.

2.6. Desarrollo progresivo de estrategias que favorezcan la lectura expresiva, la dramatización y la recitación de los textos atendiendo a los procesos de comprensión y oralización implicados.

2.7. Creación de textos con intención literaria y sentido estético en referencia a modelos dados (imitación, transformación, continuación, etc.).

CONCRECIÓN DE LA FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Fundamentos metodológicos

Aprendizaje basado en pensamiento, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo y aprendizaje basado en proyectos (Teatro Foro).

Agrupamientos

Gran grupo | Pequeño grupo | Individual

Recursos

Sistema de proyección, documento con información esencial titulado *Dossier para el alumnado*¹⁷ de elaboración propia, dispositivos electrónicos conectados a internet, sistema

¹⁷ El *Dossier para el alumnado* es un documento creado específicamente para esta SA. El alumnado podrá contar con información relevante en todas las sesiones. Se puede encontrar en el siguiente enlace: <https://drive.google.com/file/d/1W1CXWjqIhfMRkcUxXit35Q12qXeYzxDH/view?usp=sharing>

de sonido, materiales audiovisuales (especificados en cada actividad, anexos, materiales artísticos, elementos del aula (pizarra, folios, bolígrafos y tizas).

Espacios

Aula | Espacio exterior del centro | Salón de actos o sala de teatro del centro educativo

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA: SECUENCIA DE ACTIVIDADES

SESIÓN 1

ACTIVIDAD 1 Presentación de la SA al alumnado

En esta primera sesión se presentará el material y la cronología con la que se va a trabajar en las futuras sesiones, los materiales y los resultados que se pretenden conseguir. Se les entregará un documento en el que queda reflejada toda esta información. Durante esta primera sesión leerán el documento junto con la profesora y realizarán los ejercicios expuestos en el documento. Una vez realizados, este documento será entregado a la profesora.

Competencias Específicas	Criterios de evaluación	Descriptorios operativos de las Competencias Clave
CE4	4.1 y 4.2	CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD1, CPSAA4, CC3
Técnicas de evaluación	Herramientas de evaluación	Agente

Encuestación	Cuestionario	Heteroevaluación
Instrumentos de evaluación		Duración
Cuestionario		Toda la sesión
Agrupamientos	Sesión	Espacio
Gran grupo, grupo pequeño e individual	1	Aula
Recursos		
Anexo I, ordenador, proyector y equipo de sonido.		
SESIÓN 2		
ACTIVIDAD 1 El gran mural del mundo		
<p>Se trata de crear un mural participativo y colaborativo en el que el alumnado asocie los conceptos que tengan respecto al género y a los roles de género. Se colocará un papel de estraza de grandes dimensiones en una pared. Este mural quedará dividido en dos secciones principales: mujeres y hombres. Cada sección se subdividirá en otras: imagen, personalidad, roles, emociones y actitudes. Posteriormente, se les explicará que en ese mural tienen que quedar plasmados todas las ideas asociadas a las categorías expuestas en la sección hombre y en la sección mujer. Las asociaciones pueden quedar reflejadas como ideas, palabras, dibujos, imágenes, símbolos o la herramienta que prefieran. Para ello, se les entregará todo tipo de materiales artísticos, como pinturas. El elemento clave con el que podrán aportar sentido al mural son los recortes de revistas, periódicos o fotografías. Son en estos documentos donde muchas veces quedan reflejados los estereotipos de los roles de género y con los que el alumnado podrá manifestar sus pensamientos en el mural. Una vez terminado el mural, se preguntará al alumnado por las ideas que han quedado reflejadas en</p>		

el mural. Se puede ir preguntando a cada alumna si no hay mucha participación pero también se puede dejar que quien quiera participe si hay más intervenciones.

Competencias Específicas	Criterios de evaluación	Descriptorios operativos de las Competencias Clave
CE6	6.1	CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CPSAA5, CC2, CE3
Técnicas de evaluación	Herramientas de evaluación	Agente
Observación sistemática	Registro anecdótico y diario de clase de la profesora	Heteroevaluación
Instrumentos de evaluación		Duración
Mural colaborativo estilo collage		Toda la sesión
Agrupamientos	Sesión	Espacio
Gran grupo	2	Espacio amplio exterior
Recursos		
Papel de estraza para el mural, rotuladores de colores, pinturas, tijeras, pegamento, revistas de diversa índole (moda, deportes, salud, historia, actualidad, etc.), periódicos y fotografías que reflejen los estereotipos de los roles de género pero también imágenes que no estén relacionadas con este tema para que el alumnado tenga material no condicionante.		
SESIÓN 3		

ACTIVIDAD 1 ¿Soy consciente?

Esta actividad permite volver a la anterior sesión y recuperar las aportaciones de las alumnas. En primer lugar, se hace un repaso mental de lo que se plasmó en el mural colaborativo la sesión anterior para después repartir el Anexo II con la actividad personal para reflexionar acerca de las ideas asociadas a los géneros que observan en sociedad. Una vez completado el ejercicio, será recogido por la profesora.

Competencias Específicas	Criterios de evaluación	Descriptor operativos de las Competencias Clave
CE4		CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD1, CPSAA4, CC3
Técnicas de evaluación	Herramientas de evaluación	Agente
Encuestación	Cuestionario	Heteroevaluación
Instrumentos de evaluación		Duración
Cuestionario		25 minutos
Agrupamientos	Sesión	Espacio
Individual	3	Aula
Recursos		
Anexo II		
ACTIVIDAD 2 ¿Somos conscientes?		

En esta actividad se reflexionará grupalmente a partir de la actividad individual de reflexión personal acerca de los estereotipos en hombre y en mujeres. Esta vez, la pizarra quedará dividida únicamente en dos secciones y cada alumna tendrá que escribir los estereotipos asociados a hombre y mujeres. Para que la actividad guarde el anonimato, se entregará al alumnado pósitos de dos colores (uno asociado a cada género). Una vez hayan escrito los estereotipos, se los entregarán a la profesora para que los vaya añadiendo a cada una sección u otra dependiendo el color del pósito. Posteriormente, se dará un tiempo a las alumnas para que vayan observando y leyendo todo lo que se ha expuesto sobre la pizarra.

Competencias Específicas	Criterios de evaluación	Descriptorios operativos de las Competencias Clave
CE5	5.1	CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5, CC2
Técnicas de evaluación	Herramientas de evaluación	Agente
Observación sistemática	Registro anecdótico y diario de clase de la profesora	Heteroevaluación
Instrumentos de evaluación		Duración
Representación de los roles de género identificados mediante pósitos de diferentes colores		30 minutos
Agrupamientos	Sesión	Espacio
Gran grupo	3	Aula
Recursos		

Pósets de dos colores diferentes, pizarra y tizas.

SESIÓN 4

ACTIVIDAD 1 Baile *stop* conciencia acción

Con esta actividad se pretende que el alumnado realice movimientos corporales, muy asociados a las dinámicas típicas del teatro que verán en siguientes sesiones. Se pone música actual que motive al alumnado a bailar y a mover el cuerpo. Se le pide, en primer lugar, que piensen en acciones relacionadas con el trabajo o con el deporte; por ejemplo, limpieza, trabajo de oficina, fútbol, baloncesto. Para que les resulte más fácil escoger uno de estos empleos o deportes en la dinámica de la actividad, se hará una lluvia de ideas y se anotarán sus ejemplos en la pizarra. La dinámica consiste en que suene la música y cada poco tiempo, se pare. El alumnado quedará estático en una postura. Una alumna tendrá que indicar si otra ha quedado en posición masculina o femenina. Posteriormente, la alumna que estaba realizando la estatua, empieza a realizar la acción. Se trata de que el alumnado, únicamente por medio de una postura, adivine si pertenece al género femenino o masculino y ver lo relacionados que están los estereotipos al género.

Competencias Específicas	Criterios de evaluación	Descriptorios operativos de las Competencias Clave
CE10	10.1 y 10.2	CCL1, CCL5, CP3, CD3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3
Técnicas de evaluación	Herramientas de evaluación	Agente
Observación sistemática	Registro anecdótico y diario de clase de la profesora	Heteroevaluación
Instrumentos de evaluación		Duración

Baile y <i>performance</i>		35 minutos
Agrupamientos	Sesión	Espacio
Individual	4	Espacio amplio exterior
Recursos		
Dispositivo de audio y altavoces.		
ACTIVIDAD 2 Donde empieza todo I		
<p>Una vez se han puesto sobre la mesa los estereotipos relacionados con las acciones, actitudes, empleos o deportes atribuidos a hombres y mujeres, se instará al alumnado a encontrar el origen de estos estereotipos. Primeramente, en una lluvia de ideas se mencionarán los espacios en los que la sociedad tradicionalmente espera que las niñas y los niños adopten actitudes y comportamientos a medida que crecen. Estos espacios pueden ser la escuela, la familia, la televisión, la música, los libros, las revistas o las redes sociales. Finalmente, se realizará una puesta en común de las distintas ideas.</p>		
Competencias Específicas	Criterios de evaluación	Descriptorios operativos de las Competencias Clave
CE6	6.1	CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CPSAA5, CC2, CE3
Técnicas de evaluación	Herramientas de evaluación	Agente
Observación sistemática	Registro anecdótico y diario de clase de la profesora	Heteroevaluación

Instrumentos de evaluación		Duración
Debate		20 minutos
Agrupamientos	Sesión	Espacio
Gran grupo	4	Aula
Recursos		
Pizarra y tizas.		
SESIÓN 5		
ACTIVIDAD 1 Donde empieza todo II		
<p>En esta actividad, continuación de la última actividad de la sesión anterior, la clase se dividirá en cuatro grandes grupos por la temática de espacios donde se originan los estereotipos de género. El alumnado tendrá que investigar, en relación al espacio que le haya tocado, las causas de estos estereotipos y por qué los prejuicios sociales se aprenden durante el proceso de socialización y no son innatos. Tendrán que rellenar el Anexo III y entregárselo a la profesora una vez esté terminado. Para esta actividad, el alumnado tendrá acceso a Internet a través de un dispositivo móvil y, en caso de no tenerlo, se le prestará un dispositivo del centro. Por último, estas reflexiones serán compartidas con el resto de la clase.</p>		
Competencias Específicas	Criterios de evaluación	Descriptorios operativos de las Competencias Clave
CE6	6.1	CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CPSAA5, CC2, CE3

Técnicas de evaluación	Herramientas de evaluación	Agente
Encuestación	Cuestionario	Heteroevaluación
Instrumentos de evaluación		Duración
Cuestionario y exposición de ideas y reflexiones		30 minutos
Agrupamientos	Sesión	Espacio
Pequeño grupo	5	Aula
Recursos		
Anexo III, hojas de papel, bolígrafos y dispositivos con acceso a Internet.		
ACTIVIDAD 2 Pensamiento consciente		
<p>Para cerrar las dos últimas actividades, se propone una reflexión final en la que el alumnado deberá pensar, en los grupos anteriormente formados, un mínimo de tres ideas que se puedan llevar a cabo en el centro educativo para paliar o eliminar estos estereotipos de género. El formato en el que deberán realizar este ejercicio será infografía; posteriormente, estas ideas quedarán dispuestas para que el alumnado las pueda leer y recordar cada vez que quiera en un espacio visible del aula.</p>		
Competencias Específicas	Criterios de evaluación	Descriptorios operativos de las Competencias Clave
CE5		CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5, CC2

Técnicas de evaluación	Herramientas de evaluación	Agente
Analizar de documentos, producciones y artefactos	Rúbrica n.º1	Heteroevaluación
Instrumentos de evaluación		Duración
Infografía		25 minutos
Agrupamientos	Sesión	Espacio
Pequeño grupo	5	Aula
Recursos		
Dispositivos móviles con acceso a Internet, programa informático para la elaboración de la infografía e impresora.		
SESIÓN 6		
ACTIVIDAD 1 ¿Qué sabemos de Lorca?		
<p>El alumnado escribirá individualmente durante unos minutos todo lo que sepa de Federico García Lorca. Este ejercicio les resultará fácil ya que será un recordatorio de lo visto en la sesión de presentación, en la que se arrojaban datos de su vida y obra y a través de ejercicios básicos empezaban a conocer su figura. Después, se dividirá la clase por pequeñas agrupaciones para completar la información del poeta mediante la dinámica bola de nieve. Se trata de que obtengan la mayor información posible. Tanto el ejercicio individual como grupal serán recogidos por la profesora una vez haya terminado. Por último, la dinámica bola de nieve se repetirá, pero esta vez con todos los grupos de clase. Se apuntará en la pizarra todos los datos para que quede un esquema general de los conocimientos previos del alumnado respecto al autor.</p>		

Competencias Específicas	Criterios de evaluación	Descriptorios operativos de las Competencias Clave
CE2	2.1 y 2.2	CCL2, CCL5, CP2, STEM1, CD1, CD2, CD3, CPSAA4, CE3
Técnicas de evaluación	Herramientas de evaluación	Agente
Observación sistemática	Registro anecdótico y diario de clase de la profesora	Heteroevaluación
Instrumentos de evaluación		Duración
Esquema		45 minutos
Agrupamientos	Sesión	Espacio
Individual, pequeño y gran grupo	6	Aula
Recursos		
Hojas de papel y bolígrafos.		
ACTIVIDAD 2 Artista y genio Lorca I		
En esta actividad se presenta el <i>Dossier para el alumnado</i> y se leerán los apartados Presentación, Vida y Obra. Se realizará una lectura en voz alta y se comentará con la profesora lo que no se entienda o genere dudas.		
Competencias Específicas	Criterios de evaluación	Descriptorios operativos de

		las Competencias Clave
CE4	4.1 y 4.2	CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD1, CPSAA4, CC3
Técnicas de evaluación	Herramientas de evaluación	Instrumentos de evaluación
Observación sistemática	Registro anecdótico y diario de clase de la profesora	Heteroevaluación
Productos		Duración
Lectura en voz alta		10 minutos
Agrupamientos	Sesión	Espacio
Individual	6	Aula
Recursos		
Impresión en papel del <i>Dossier para el alumnado</i> .		
SESIÓN 7		
ACTIVIDAD 1 Conocemos un poco más del autor		
<p>En esta sesión se proyectarán fragmentos audiovisuales de la vida de Lorca para que el alumnado obtenga información novedosa del autor de manera más interactiva. Se les pedirá que anoten las escenas que más les conmuevan o los aspectos y elementos que les llamen la atención para una actividad posterior. En el Anexo IV queda especificada la información que les es conveniente rescatar del vídeo. Previa a la proyección del fragmento audiovisual,</p>		

se leerá individualmente el anexo entregado. Esta hoja será recogida por la profesora al finalizar la sesión. La opción audiovisual que se ha elegido para esta sesión ha sido un documental que realiza RTVE con motivo de los setenta y cinco años del fusilamiento de Federico García Lorca. Se proyectarán unos minutos del documental para que no se haga tedioso para el alumnado.

Competencias Específicas	Criterios de evaluación	Descriptorios operativos de las Competencias Clave
CE2		CCL2, CCL5, CP2, STEM1, CD1, CD2, CD3, CPSAA4, CE3
Técnicas de evaluación	Herramientas de evaluación	Agente
Encuestación	Cuestionario	Heteroevaluación
Instrumentos de evaluación		Duración
Cuestionario sobre las ideas principales de la proyección		40 minutos
Agrupamientos	Sesión	Espacio
Individual	7	Aula
Recursos		
Anexo IV, fragmentos fílmicos para el visionado, proyector y equipo de sonido.		
ACTIVIDAD 2 Qué sugiere Lorca		
Se hará una puesta en común estilo debate de lo que les ha llamado la atención de la		

visualización del vídeo en la sesión anterior, por eso es importante hacer hincapié en la recogida de datos durante la proyección del fragmento audiovisual. Al finalizar la sesión, la profesora recogerá las hojas de todo el alumnado.

Competencias Específicas	Criterios de evaluación	Descriptorios operativos de las Competencias Clave
CE3	3.1 y 3.2	CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD1, CD2, CD3, CPSAA4, CC2, CE1
Técnicas de evaluación	Herramientas de evaluación	Agente
Observación sistemática	Registro anecdótico y diario de clase de la profesora	Heteroevaluación
Instrumento de evaluación		Duración
Debate y puesta en común de ideas		15 minutos
Agrupamientos	Sesión	Espacio
Individual	7	Aula
Recursos		
Anexo IV.		
SESIÓN 8		
ACTIVIDAD 1 Artista y genio Lorca II		

En esta actividad se leerán los apartados Teatro, Los símbolos, Los personajes y Las imágenes y se comentará entre la profesora y el alumnado lo que les haya llamado la atención o lo que no comprendan.

Competencias Específicas	Criterios de evaluación	Descriptorios operativos de las Competencias Clave
CE4		CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD1, CPSAA4, CC3
Técnicas de evaluación	Herramientas de evaluación	Agente
Observación sistemática	Registro anecdótico y diario de clase de la profesora	Heteroevaluación
Instrumento de evaluación		Duración
Lectura en voz alta		20 minutos
Agrupamientos	Sesión	Espacio
Individual	8	Aula
Recursos		
Impresión en papel del <i>Dossier para el alumnado</i> .		
ACTIVIDAD 2 Leemos a Lorca		
En esta actividad el alumnado leerá los fragmentos seleccionados que se trabajarán en siguientes sesiones. Previamente, se realizará una lectura individual de los textos para		

después dividirse en grupos de dos, tres o cuatro alumnas. La profesora responderá a todas las dudas del alumnado antes de la formación de los grupos y se comparará la información del *Dossier para el alumnado* con los textos de la obra teatral.

Competencias Específicas	Criterios de evaluación	Descriptorios operativos de las Competencias Clave
CE4 y CE6	4.1, 4.2 y 6.1	CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD1, CPSAA4, CC3 CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CPSAA5, CC2, CE3
Técnicas de evaluación	Herramientas de evaluación	Agente
Observación sistemática	Registro anecdótico y diario de clase de la profesora	Heteroevaluación
Instrumentos de evaluación		Duración
Preparación de la teatralización de la obra		40 minutos
Agrupamientos	Sesión	Espacio
Individual	8	Aula
Recursos		
Anexo V.		
SESIÓN 9		

ACTIVIDAD 1 Vivimos Lorca

En esta actividad se agrupan como en la sesión anterior. En primer lugar, se hace una lectura individual a modo de repaso del fragmento que les ha tocado leer. Seguidamente, cada integrante del grupo elegirá un personaje que aparece en el fragmento que les tocará interpretar. Todos los grupos pensarán qué pueden traer para la representación teatral (disfraces, atrezzo o decoración) para ambientar el aula ya que durante la próxima sesión se hará una dramatización de los fragmentos de la obra. Se les explica la importancia de los elementos en las obras teatrales, como las acotaciones o el escenario, para que lo tengan en cuenta en la teatralización de la obra. Se les pedirá que completen un formulario con los elementos que han pensado traer para las sesiones de dramatización que será entregado a la profesora al finalizar la actividad. Estas sesiones estarán completamente dedicadas a la teatralización de los fragmentos de la obra *Bodas de sangre*. Para ello, no es necesario que las alumnas se aprendan el texto de memoria.

Competencias Específicas	Criterios de evaluación	Descriptorios operativos de las Competencias Clave
CE7 y CE8	7.1, 8.1, 8.2 y 8.3	CCL1, CCL4, CD3, CPSAA1, CCEC1, CCEC2, CCEC3 CCL1, CCL4, CD2, CPSAA4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4
Técnicas de evaluación	Herramientas de evaluación	Agente
Encuestación	Cuestionario	Heteroevaluación
Instrumentos de evaluación		Duración

Cuestionario		Toda la sesión
Agrupamientos	Sesión	Espacio
Pequeño grupo	9	Aula
Recursos		
Anexos V y VI.		
SESIÓN 10		
ACTIVIDAD 1 Lorca y el drama		
Esta sesión está completamente dedicada a la dramatización de los fragmentos de la obra teatral. Cada grupo subirá al “escenario” y lo decorará con los elementos elegidos en la anterior sesión y se utilizarán todos los elementos decorativos que han pensado.		
Competencias Específicas	Criterios de evaluación	Descriptorios operativos de las Competencias Clave
CE10	10.1 y 10.2	CCL1, CCL5, CP3, CD3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3
Técnicas de evaluación	Herramientas de evaluación	Agente
Análisis de documentos, productos y artefactos	Rúbrica n.º2	Heteroevaluación
Instrumentos de evaluación		Duración
Teatralización de los fragmentos de la obra		Toda la sesión

Agrupamientos	Sesión	Espacio
Pequeño grupo	10	Salón de actos o sala de teatro del centro educativo
Recursos		
Materiales pensados por el alumnado como atrezzo, elementos decorativos o disfraces. Se puede poner a su disposición un proyector o el equipo de música del centro.		
SESIÓN 11		
ACTIVIDAD 1 Artista y genio Lorca III		
Esta actividad servirá de introducción. Se leerá el apartado Expresión de la afectividad del <i>Dossier para el alumnado</i> y se comentará entre la profesora y el alumnado lo que les haya llamado la atención o lo que no comprendan.		
Competencias Específicas	Criterios de evaluación	Descriptorios operativos de las Competencias Clave
CE4		CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD1, CPSAA4, CC3
Técnicas de evaluación	Herramientas de evaluación	Agente
Observación sistemática	Registro anecdótico y diario de clase de la profesora	Heteroevaluación
Instrumento de evaluación		Duración

Lectura en voz alta		15 minutos
Agrupamientos	Sesión	Espacio
Individual	11	Aula
Recursos		
Impresión en papel del <i>Dossier para el alumnado</i> .		
ACTIVIDAD 2 Lorca y la emoción I		
<p>En esta actividad se pedirá al alumnado que recoja en una hoja todos los sentimientos que han encontrado y anotado después de la lectura del fragmento que le ha tocado. La actividad se realizará de forma individual y, una vez la hayan completado, compartirán lo escrito en los subgrupos formados en las anteriores sesiones.</p>		
Competencias Específicas	Criterios de evaluación	Descriptorios operativos de las Competencias Clave
CE5	5.1	CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5, CC2
Técnicas de evaluación	Herramientas de evaluación	Agente
Encuestación	Cuestionario	Heteroevaluación
Instrumentos de evaluación		Duración
Cuestionario		40 minutos

Agrupamientos	Sesión	Espacio
Individual y pequeño grupo	11	Aula
Recursos		
Anexo VII.		
SESIÓN 12		
ACTIVIDAD 1 Lorca y la emoción II		
<p>Esta actividad permitirá al alumnado indagar más acerca de su propia expresión de la afectividad a través de las y los personajes de la obra audiovisual. Esta actividad accionará la parte cinematográfica de la SA, por lo que se visionarán cuatro escenas cargadas de emociones y sentimientos entre diferentes vínculos. Este visionado supondrá para las alumnas un punto de partida. Se crearán cuatro grupos y tendrán que escoger, al menos, cuatro escenas de otras películas, libros o vídeo que encuentren en las que no se respeten las emociones y sentimientos ajenos. Tendrán que transcribir los diálogos de estas escenas y posteriormente reescribirlas de manera que sí se respete al resto. Este ejercicio será entregado a la profesora una vez haya acabado la sesión para su posterior evaluación.</p>		
Competencias Específicas	Criterios de evaluación	Descriptorios operativos de las Competencias Clave
CE4, CE5 y CE6	4.1, 4.2, 5.1 y 6.1	CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD1, CPSAA4, CC3 CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5, CC2 CCL3, CD1, CD2, CD3,

		CD4, CPSAA4, CPSAA5, CC2, CE3
Técnicas de evaluación	Herramientas de evaluación	Agente
Análisis de documentos, productos y artefactos	Rúbrica n.º3	Heteroevaluación
Instrumentos de evaluación		Duración
Reescritura creativa de un fragmento literario o elemento audiovisual		Toda la sesión
Agrupamientos	Sesión	Espacio
Pequeño grupo	12	Aula
Recursos		
Anexo VIII.		
SESIÓN 13		
ACTIVIDAD 1 Artista y genio Lorca IV		
Esta actividad servirá de introducción a la actividad principal de la sesión. Se leerán el apartado Roles de género del <i>Dossier para el alumnado</i> y se comentará entre la profesora y el alumnado lo que les haya llamado la atención o lo que no comprendan.		
Competencias Específicas	Criterios de evaluación	Descriptorios operativos de las Competencias Clave

CE4		CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD1, CPSAA4, CC3
Técnicas de evaluación	Herramientas de evaluación	Agente
Observación sistemática	Registro anecdótico y diario de clase de la profesora	Heteroevaluación
Instrumento de evaluación		Duración
Lectura en voz alta		10 minutos
Agrupamientos	Sesión	Espacio
Individual	13	Aula
Recursos		
Impresión en papel del <i>Dossier para el alumnado</i> .		
ACTIVIDAD 2 Lorca y los roles de género		
<p>En esta actividad se van a visionar cuatro escenas pensadas para que el alumnado observe y tome conciencia de los roles de género impuestos sobre las mujeres. En esta actividad se trata de que el alumnado consiga información verídica a través de búsquedas en Internet de las situaciones de violencia que sufren en todo el mundo día a día debido, entre otras razones, a la imposición de los roles de género. Las escenas arrojarán datos de las situaciones de las y los personajes y las alumnas tendrán que completar sus historias. En esta actividad, se puede redactar un texto con datos objetivos o a través de la redacción de una narración, como por ejemplo, un cuento. Todos los estilos de redacción serán bienvenidos pero los textos deben tener una extensión mínima y se valorará la buena</p>		

redacción y la corrección ortográfica.		
Competencias Específicas	Criterios de evaluación	Descriptorios operativos de las Competencias Clave
CE2, CE5 y CE6	2.1, 2.2, 5.1 y 6.1	CCL2, CCL5, CP2, STEM1, CD1, CD2, CD3, CPSAA4, CE3 CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5, CC2 CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CPSAA5, CC2, CE3
Técnicas de evaluación	Herramientas de evaluación	Agente
Análisis de documentos, productos y artefactos	Rúbrica n.º4	Heteroevaluación
Instrumentos de evaluación		Duración
Narración o relato		45 minutos
Agrupamientos	Sesión	Espacio
Pequeño grupo	13	Aula
Recursos		
Anexo IX.		

SESIÓN 14

ACTIVIDAD 1 El Teatro Foro en vivo

Esta sesión estará dedicada a la visita de integrantes de un grupo de Teatro Foro que explicará al alumnado los rasgos principales del Teatro Foro, su utilidad e historia. Será una charla interactiva en la que las propias estudiantes puedan participar. En esta clase les darán a conocer la forma en la que se dinamiza el Teatro Foro. Se les pondrá un ejemplo en vivo de cómo funciona el Teatro Foro y después podrán participar de las situaciones que las profesionales expongan. Esta actividad les pondrá en contacto con la acción del Teatro Foro. Al final de la sesión tendrán que rellenar un Anexo para evaluar su atención en la sesión.

Competencias Específicas	Criterios de evaluación	Descriptorios operativos de las Competencias Clave
CE2	2.1 y 2.2	CCL2, CCL5, CP2, STEM1, CD1, CD2, CD3, CPSAA4, CE3
Técnicas de evaluación	Herramientas de evaluación	Agente
Observación sistemática y encuestación	Registro anecdótico y diario de clase de la profesora y cuestionario	Heteroevaluación
Instrumentos de evaluación		Duración
Participación activa y cuestionario		Toda la sesión
Agrupamientos	Sesión	Espacio

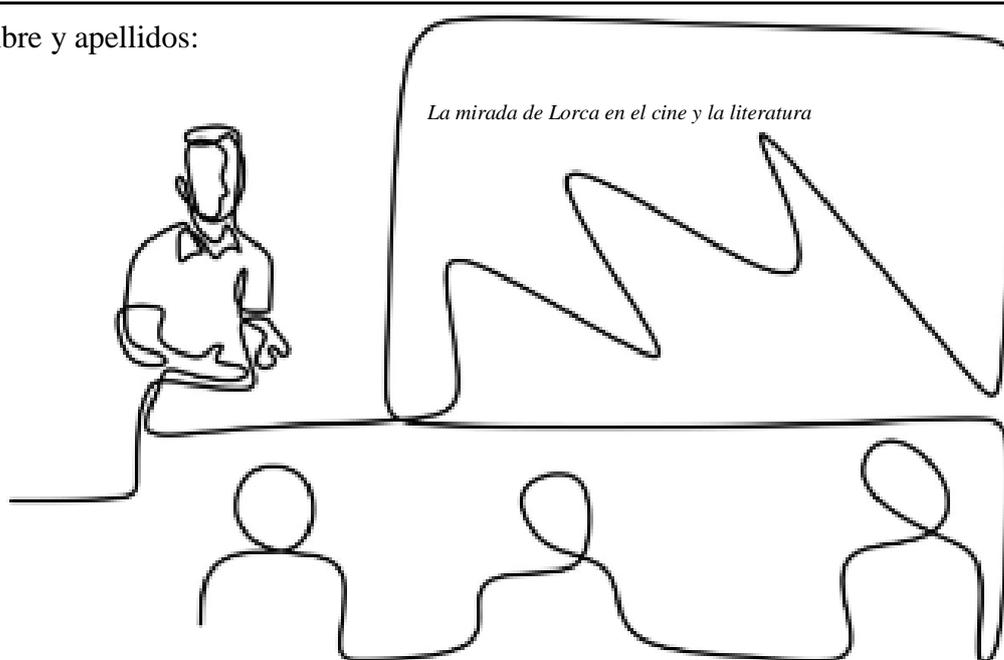
Individual	14	Aula
Recursos		
Anexo X.		
SESIONES 15 y 16		
ACTIVIDAD 1 Somos Teatro Foro		
<p>Estas dos sesiones estarán dedicadas a la preparación de las escenas que las estudiantes tendrán que interpretar en su propio Teatro Foro. En primer lugar, se dividirán por grupos y cada grupo visualizará una de las escenas que les ha tocado. Se van a preparar estas escenas en cuanto a personajes o diálogos si los hay y luego tendrán que interpretar delante de la clase. Cada grupo dinamizará la escena según lo aprendido en la sesión anterior. Finalmente, el mismo alumnado evaluará al resto de grupos que han realizado la teatralización con la rúbrica entregada.</p>		
Competencias Específicas	Criterios de evaluación	Descriptorios operativos de las Competencias Clave
CE2, CE3 y CE10	2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 10.1 y 10.2	CCL2, CCL5, CP2, STEM1, CD1, CD2, CD3, CPSAA4, CE3 CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD1, CD2, CD3, CPSAA4, CC2, CE1 CCL1, CCL5, CP3, CD3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3
Técnicas de evaluación	Herramientas de evaluación	Instrumentos de evaluación

Análisis de documentos, productos y artefactos	Rúbrica	Coevaluación
Productos		Duración
Dramatización y representación teatral		Toda la sesión
Agrupamientos	Sesión	Espacio
Pequeño grupo	15 y 16	Aula
Recursos		
Proyector, dispositivo con acceso a Internet y película para visionar los fragmentos		

8.3. Anexos de la Situación de Aprendizaje

8.3.1 Anexo I

Nombre y apellidos:



En esta Situación de Aprendizaje os presento diferentes temas que iremos trabajando conjuntamente a lo largo de tres semanas en las que conoceremos al gran poeta Federico García Lorca, aprenderemos acerca de los roles de género y de la expresión de la afectividad y conoceremos el Teatro Foro. Pero, antes de nada, vamos a realizar unos ejercicios sencillos.

1. Diferencia entre sexo y género. Elige la opción que consideres correcta..

El sexo / género viene determinado por la naturaleza, una persona nace con sexo masculino o femenino. En cambio, el sexo / género se aprende, puede ser educado, cambiado y manipulado.

Se entiende por sexo / género la construcción social y cultural que define las diferentes características emocionales, afectivas, intelectuales, así como los comportamientos que cada sociedad asigna como propios y naturales de hombres o de mujeres.

2. Los estereotipos asociados a los roles de género.

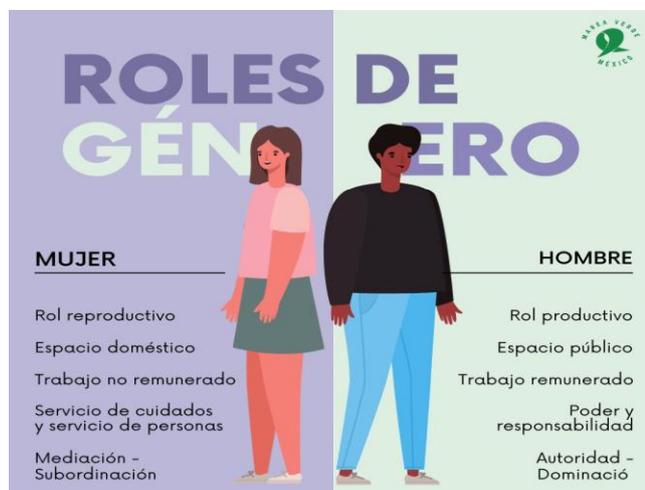
Aquí tienes una selección de estereotipos de género que se dan en nuestra sociedad. Hay unos estereotipos que corresponden a hombres y otros a mujeres, ¿cuáles son?



Estereotipos asignados a mujeres	Estereotipos asignados a hombres

3. Responde a la siguiente pregunta: ¿crees que, las diferencias biológicas (el sexo) hacen que las mujeres sean de una forma y los hombres de otra? Justifica tu respuesta con dos ejemplos.

4. Roles de género. Lee atentamente lo que aparece en esta infografía.



Fuente: Facebook de Marea Verde México

Ahora responde a la siguiente pregunta: ¿alguna vez has visto que estos roles se cumplan, en tu casa, en el colegio, en la calle? Sí lo has visto, pon un ejemplo por cada uno de los espacios que se mencionan.

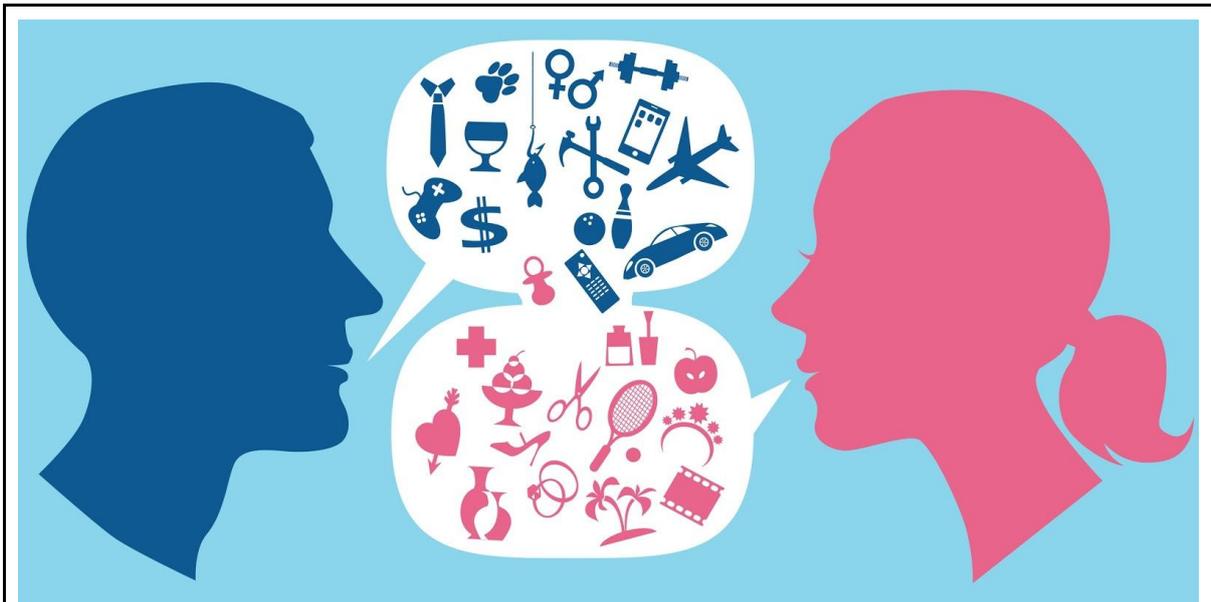
Si he visto estos roles en mi casa, pongo un ejemplo:

Si he visto estos roles en el colegio, pongo un ejemplo:

Si he visto estos roles en la calle, pongo un ejemplo:

Ahora vamos a juntarnos en grupos de tres o cuatro personas para comparar nuestras respuestas. Después, haremos una puesta en común con toda la clase.

5. A menudo se tiene la impresión equivocada de que la igualdad de género ya es una realidad en todas las comunidades; sin embargo, este es un proceso constante y complejo que no ha llegado a su fin. Para lograr la igualdad de género se necesita que todos y todas deben implicarse para alcanzarla. En la siguiente imagen verás las representaciones de un hombre y de una mujer y todos los estereotipos que arrastran. Nos vamos a juntar en pequeños grupos para tratar de descifrar lo que representa cada imagen. Anótalo para que no se te olvide cuando compartamos lo que hemos escrito con el resto de la clase.



Fuente: <https://www.caracteristicas.co/estereotipos/>

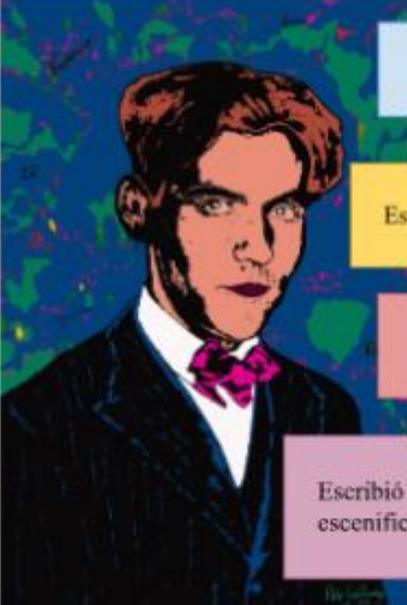
6. Ahora nos vamos a centrar en la expresión de las emociones. A continuación vas a observar cuatro imágenes. Todas estas imágenes contienen una o varias emociones. Nos juntamos por pequeños grupos y vamos a ver cómo podríamos expresar las emociones de las imágenes con nuestros cuerpos, formando una figura, una fotografía fija o un movimiento. Todas las imágenes pertenecen a la película *La Novia* (2015).





Una vez todos los grupos han pensado las emociones o sentimientos asociados a las imágenes, se presentarán al resto de la clase. ¿Adivinarán lo que están tratando de decir?

7. En esta Situación de Aprendizaje vamos a leer a Federico García Lorca. Esto significa que debemos conocer un poco más de él para conocer también su obra.



Nació en Granada en 1898

Es uno de los más importantes poetas en español del siglo XX

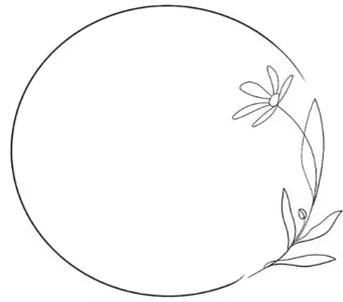
Es icono de la diversidad LGTBIQ+

Escribió tanto poesía como teatro, incluso llegó a participar en la escenificación y en el montaje de sus obras.

Fuente: Arteinformado

Lorca escribió grandes poemas y utilizó una simbología propia para crear su universo. En el siguiente ejercicio está escondido un elemento que aparece reiteradamente en sus poemas.

odot led acnalb yos
omoc oy sanepa oreo
sehcon yah orep
odot led anell yotse euq
¿De qué nos habla Lorca?



Ahora lee este poema, es un claro ejemplo de la poesía lorquiana.

Media luna

La luna va por el agua.
¡Cómo está el cielo tranquilo!
Va segando lentamente
el temblor viejo del río
mientras que una rama joven
la toma por espejito

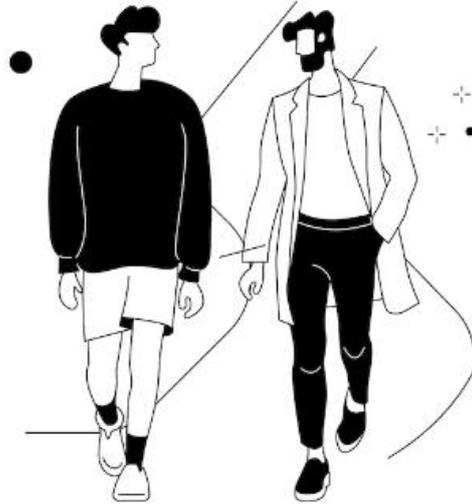
Primeras Canciones, 1922

8.3.2. Anexo II

Nombre y apellidos:

Reflexión individual *¿Soy consciente?*

Escribe lo que te viene a la mente cuando piensas en un hombre. Te puede ayudar a pensar en ello las siguientes preguntas.



¿Qué significa actuar como un hombre?

¿Qué tipo de deportes realiza?

¿Qué tipo de trabajos hace?

¿Cuánto dinero gana?

¿Con quién se relaciona sexoafectivamente?

¿Cuida de las personas que tiene a su alrededor?

¿Habla de sus sentimientos y emociones?

Ahora que has contestado a todas estas preguntas... ¿qué significa para ti ser un hombre?

Nombre y apellidos:

Reflexión individual ¿Soy consciente?

Escribe lo que te viene a la mente cuando piensas en una mujer.

Te puede ayudar a pensar en ello las siguientes preguntas.

¿Qué significa actuar como una mujer?

¿Qué tipo de deportes realiza?

¿Qué tipo de trabajos hace?



¿Cuánto dinero gana?

¿Con quién se relaciona sexoafectivamente?

¿Cuida de las personas que tiene a su alrededor?

¿Habla de sus sentimientos y emociones?

Ahora que has contestado a todas estas preguntas... ¿qué significa para ti ser una mujer?

8.3.3 Anexo III

Nombre y apellidos de cada integrante del grupo:

Donde empieza todo... ¿Por qué la escuela es un lugar que estereotipa los géneros?

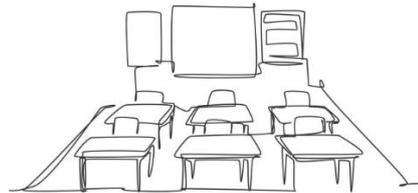
elEconomista.es

Mercados y Cotizaciones Iber 35 M. Continuo ESG Empresas Economía Tecnología Salud Inmobiliario Retail Opción

Las niñas se consideran peores en Matemáticas desde la Educación Primaria

* A partir de los 6 años, algunas niñas empiezan a sentir que se les dan mal las Matemáticas

kutxabank
empresas



Nombre y apellidos de cada integrante del grupo:

Donde empieza todo... ¿Por qué las redes sociales son lugares que estereotipan los géneros?

SE2 PROGRAMAS Y PODCAST
RADIO GALICIA
VIOLENCIA MACHISTA

Las redes sociales perpetúan los estereotipos de género entre los adolescentes

El 90 % de los jóvenes de 11 y 12 años ya disponen de perfiles en redes



Nombre y apellidos de cada integrante del grupo:

Donde empieza todo... ¿Por qué la familia es un lugar que estereotipa los géneros?



EL PAÍS

Mamas & Papas

FAMILIA · PRIMERA PERSONA · EXPERTOS · OCIO · CRIANZA · ACTUALIDAD

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO >

¿Rosa o azul? Hay más colores para educar a los niños

Los estereotipos sobre cuestiones de género incluyen desde aspectos que parecen insignificantes hasta cómo se les exige a los menores que gestionen sus emociones. Favorecer el ocio igualitario, aportar modelos de igualdad o supervisar los contenidos que consumen apoyan su individualidad

Nombre y apellidos de cada integrante del grupo:

Donde empieza todo... ¿Por qué la televisión es un lugar que estereotipa los géneros?



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Los estereotipos de género en la
televisiva que ven los ad



8.3.4. Anexo IV

Nombre y apellidos de cada integrante del grupo:

Conociendo un poco más a Federico García Lorca

Lo que verás a continuación es un fragmento de la vida de Lorca. Ya conoces algunos datos del autor pero este vídeo te ayudará a comprender mejor por qué escribió lo que escribió, con quién se rodeaba y que secretos guarda su obra.

Aquí tienes una tabla para que anotes la información importante:



FAMILIA LORCA



AMIGOS



HUIDA, MUERTE Y
REPRESIÓN



GENERACIÓN DEL 27



RESIDENCIA DE ESTUDIANTES



TEATRO

8.3.5. Anexo V

Bodas de sangre narra la historia de una boda campesina. La Novia está a punto de contraer matrimonio con El Novio; sin embargo, sigue enamorada de Leonardo Félix, con el que tuvo un romance adolescente. Leonardo también está enamorado de ella desde hace años, pero está casado con una prima de La Novia y tiene un hijo en común con ella.



Además, la familia de Leonardo fue la culpable hace años de la muerte del padre y del hermano del Novio, y la madre de este no olvida; por eso clama justicia cada vez que nombran a alguien de la familia de los Félix.

El día de la boda la Novia y Leonardo huyen y la Madre y el Novio los persiguen por el campo para lavar la honra de la familia con sangre, es decir, matando a Leonardo. Cuando El Novio encuentra a Leonardo y a La Novia, los hombres se enzarzan en una pelea mortal en la que los dos acaban muriendo. La Novia acaba llevando los dos cadáveres en el caballo y entrega al Novio a su madre. Después, La Novia comienza a vagar por los parajes que enmarcan la tragedia.

En el siguiente texto leerás solamente el fragmento en el que la madre del Novio se entera de que su futura nuera tuvo un noviazgo con Leonardo Félix.

Personajes

LA MADRE

LA VECINA

Texto teatral

MADRE.- [...] A mí me habían dicho que la muchacha tuvo novio hace tiempo.

VECINA.- Tendría ella quince años. Él se casó ya hace dos años con una prima de ella, por cierto. Nadie se acuerda del noviazgo.

MADRE.- ¿Cómo te acuerdas tú?

VECINA.- ¡Me haces unas preguntas!...

MADRE.- A cada uno le gusta enterarse de lo que le duele. ¿Quién fue el novio?

VECINA.- Leonardo.

MADRE.- ¿Qué Leonardo?

VECINA.- Leonardo el de los Félix.

MADRE.- (Levantándose.) ¡De los Félix!

VECINA.- Mujer, ¿qué culpa tiene Leonardo de nada? Él tenía ocho años cuando las cuestiones.

MADRE.- Es verdad... Pero oigo eso de Félix y es lo mismo. **(Entre dientes.)** Félix que llenármese de cieno la boca **(Escupe.)** y tengo que escupir, tengo que escupir por no matar. [...] Me duele hasta la punta de las venas. En la frente de todos ellos yo no veo más que la mano con que mataron a lo que era mío. ¿Tú me ves a mí? ¿No te parezco loca? Pues es loca de no haber gritado todo lo que mi pecho necesita. Tengo en mi pecho un grito siempre puesto de pie a quien tengo que castigar y meter entre los mantos. Pero me llevan a los muertos y hay que callar. Luego la gente critica. **(Se quita el manto.)**

Escribe, al menos, cuatro sentimientos que aprecies en este fragmento:

- 1.
- 2.

3.

4.

Bodas de sangre narra la historia de una boda campesina. La Novia

está a punto de contraer matrimonio con El Novio; sin embargo,

sigue enamorada de Leonardo Félix, con el que tuvo un romance

adolescente. Leonardo también está enamorado de ella desde hace

años, pero está casado con una prima de La Novia y tiene un hijo en común con ella.



Además, la familia de Leonardo fue la culpable hace años de la muerte del padre y del hermano del Novio, y la madre de este no olvida; por eso clama justicia cada vez que nombran a alguien de la familia de los Félix.

El día de la boda la Novia y Leonardo huyen y la Madre y el Novio los persiguen por el campo para lavar la honra de la familia con sangre, es decir, matando a Leonardo. Cuando El Novio encuentra a Leonardo y a La Novia, los hombres se enzarzan en una pelea mortal en la que los dos acaban muriendo. La Novia acaba llevando los dos cadáveres en el caballo y entrega al Novio a su madre. Después, La Novia comienza a vagar por los parajes que enmarcan la tragedia.

En el siguiente texto leerás solamente el fragmento en el que Leonardo se enfada y se frustra cuando le hacen saber que La Novia se va a casar.

Personajes

MUJER

LEONARDO

LA SUEGRA

Texto teatral

MUJER.- ¿Sabes que piden a mi prima?

LEONARDO.- ¿Cuándo?

MUJER.- Mañana. La boda será dentro de un mes. Espero que vendrán a invitarnos.

LEONARDO.- **(Serio.)** No sé.

SUEGRA.- La madre de él creo que no estaba muy satisfecha con el casamiento.

LEONARDO.- Y quizá tenga razón. Ella es de cuidado.

MUJER.- No me gusta que penséis mal de una buena muchacha.

SUEGRA.- Pero cuando dice eso es porque la conoce. ¿No ves que fue tres años novia suya? **(Con intención.)**

LEONARDO.- Pero la dejé. (A su MUJER.) ¿Vas a llorar ahora? ¡Quita! (La aparta bruscamente las manos de la cara.) Vamos a ver al niño.

[...]

MUJER.- ¿Por qué me miras así? Tienes una espina en cada ojo.

LEONARDO.- ¡Vamos!

MUJER.- No sé lo que pasa. Pero pienso y no quiero pensar. Una cosa sé. Yo ya estoy despachada. Pero tengo un hijo. Y otro que viene. Vamos andando. El mismo sino tuvo mi madre. Pero de aquí no me muevo.

Escribe, al menos, cuatro sentimientos que aprecies en este fragmento:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Bodas de sangre narra la historia de una boda campesina. La Novia está a punto de contraer matrimonio con El Novio; sin embargo, sigue enamorada de Leonardo Félix, con el que tuvo un romance adolescente. Leonardo también está enamorado de ella desde hace años, pero está casado con una prima de La Novia y tiene un hijo en común con ella.



Además, la familia de Leonardo fue la culpable hace años de la muerte del padre y del hermano del Novio, y la madre de este no olvida; por eso clama justicia cada vez que nombran a alguien de la familia de los Félix.

El día de la boda la Novia y Leonardo huyen y la Madre y el Novio los persiguen por el campo para lavar la honra de la familia con sangre, es decir, matando a Leonardo. Cuando El Novio encuentra a Leonardo y a La Novia, los hombres se enzarzan en una pelea mortal en la que los dos acaban muriendo. La Novia acaba llevando los dos cadáveres en el caballo y entrega al Novio a su madre. Después, La Novia comienza a vagar por los parajes que enmarcan la tragedia.

En el siguiente texto leerás solamente el fragmento en el que la criada le cuenta a La Novia que Leonardo ha ido a verla y se ha acercado a su ventana de noche.

Personajes

LA CRIADA

LA NOVIA

Texto teatral

(La luz va desapareciendo de la escena. Pausa larga.)

CRIADA.- ¿Sentiste anoche un caballo?

NOVIA.- ¿A qué hora?

CRIADA.- A las tres.

NOVIA.- Sería un caballo suelto de la manada.

CRIADA.- No. Llevaba jinete.

NOVIA.- ¿Por qué lo sabes?

CRIADA.- Porque lo vi. Estuvo parado en tu ventana. Me chocó mucho.

NOVIA.- ¿No sería mi novio? Algunas veces ha pasado a esas horas.

CRIADA.- No.

NOVIA.- ¿Tú le viste?

CRIADA.- Sí.

NOVIA.- ¿Quién era?

CRIADA.- Era Leonardo.

NOVIA.- **(Fuerte.)** ¡Mentira! ¡Mentira! ¿A qué viene aquí?

CRIADA.- Vino.

NOVIA.- ¡Cállate! ¡Maldita sea tu lengua!

(Se siente el ruido de un caballo.)

CRIADA.- **(En la ventana.)** Mira, asómate. ¿Era?

NOVIA.- ¡Era!

Escribe, al menos, cuatro sentimientos que aprecies en este fragmento:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Bodas de sangre narra la historia de una boda campesina. La Novia

está a punto de contraer matrimonio con El Novio; sin embargo, sigue enamorada de Leonardo Félix, con el que tuvo un romance

adolescente. Leonardo también está enamorado de ella desde hace

años, pero está casado con una prima de La Novia y tiene un hijo en común con ella.



Además, la familia de Leonardo fue la culpable hace años de la muerte del padre y del hermano del Novio, y la madre de este no olvida; por eso clama justicia cada vez que nombran a alguien de la familia de los Félix.

El día de la boda la Novia y Leonardo huyen y la Madre y el Novio los persiguen por el campo para lavar la honra de la familia con sangre, es decir, matando a Leonardo. Cuando El Novio encuentra a Leonardo y a La Novia, los hombres se enzarzan en una pelea mortal en la que los dos acaban muriendo. La Novia acaba llevando los dos cadáveres en el caballo y entrega al Novio a su madre. Después, La Novia comienza a vagar por los parajes que enmarcan la tragedia.

En el siguiente texto leerás solamente el fragmento en el que a La Novia le entran dudas respecto a su casamiento y la criada se da cuenta.

Personajes

LA CRIADA

LA NOVIA

Texto teatral

(La NOVIA se mira en el espejo.)

LA CRIADA.- ¡Qué hermosa estás! ¡Ay! **(La besa apasionadamente.)**

NOVIA.- **(Seria.)** Sigue peinándome.

CRIADA.- **(Peinándola.)** ¡Dichosa tú que vas a abrazar a un hombre, que lo vas a besar, que vas a sentir su peso!

NOVIA.- Calla.

CRIADA.- Y lo mejor es cuando te despiertes y lo sientas al lado y que él te roza los

hombros con su aliento, como con una plumilla de rruiseñor.

NOVIA.- **(Fuerte.)** ¿Te quieres callar?

CRIADA.- ¡Pero, niña! Una boda, ¿qué es? Una boda es esto y nada más. ¿Son los dulces? ¿Son los ramos de flores? No. Es una cama relumbrante y un hombre y una mujer.

NOVIA.- No se debe decir.

CRIADA.- Eso es otra cosa. ¡Pero es bien alegre!

NOVIA.- O bien amargo.

CRIADA.- El azahar te lo voy a poner desde aquí hasta aquí, de modo que la corona luzca sobre el peinado. **(Le prueba un ramo de azahar.)**

NOVIA.- **(Se mira en el espejo.)** Trae. **(Coge el azahar y lo mira y deja caer la cabeza abatida.)**

CRIADA.- ¿Qué es esto?

NOVIA.- Déjame.

CRIADA.- No son horas de ponerse triste. **(Animosa.)** Trae el azahar.

(La NOVIA tira el azahar.)

CRIADA.- ¡Niña! ¿Qué castigo pides tirando al suelo la corona? ¡Levanta esa frente! ¿Es que no te quieres casar? Dilo. Todavía te puedes arrepentir.

(Se levanta.)

NOVIA.- Son nublos. Un mal aire en el centro, ¿quién no lo tiene?

CRIADA.- Tú quieres a tu novio.

NOVIA.- Lo quiero.

CRIADA.- Sí, sí, estoy segura.

NOVIA.- Pero éste es un paso muy grande.

CRIADA.- Hay que darlo.

Escribe, al menos, cuatro sentimientos que aprecies en este fragmento:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Bodas de sangre narra la historia de una boda campesina. La Novia está a punto de contraer matrimonio con El Novio; sin embargo, sigue enamorada de Leonardo Félix, con el que tuvo un romance adolescente. Leonardo también está enamorado de ella desde hace años, pero está casado con una prima de La Novia y tiene un hijo en común con ella.

Además, la familia de Leonardo fue la culpable hace años de la muerte del padre y del hermano del Novio, y la madre de este no olvida; por eso clama justicia cada vez que nombran a alguien de la familia de los Félix.

El día de la boda la Novia y Leonardo huyen y la Madre y el Novio los persiguen por el campo para lavar la honra de la familia con sangre, es decir, matando a Leonardo. Cuando El Novio encuentra a Leonardo y a La Novia, los hombres se enzarzan en una pelea mortal en la que los dos acaban muriendo. La Novia acaba llevando los dos cadáveres en el caballo y entrega al Novio a su madre. Después, La Novia comienza a vagar por los parajes

que enmarcan la tragedia.

En el siguiente texto leerás solamente el fragmento en el que el padre de La Novia y la madre del Novio acuerdan la boda para la siguiente semana y El Novio, enamorado, se despide de La Novia.

Personajes

LA CRIADA

LA NOVIA

LEONARDO

VOCES

Texto teatral

NOVIA.- [...] **(Seria.)** ¿Por qué preguntas si trajeron el azahar? ¿Llevas intención?

LEONARDO.- Ninguna. ¿Qué intención iba a tener? **(Acercándose.)** Tú, que me conoces, sabes que no la llevo. Dímelo. ¿Quién he sido yo para ti? Abre y refresca tu recuerdo. Pero dos bueyes y una mala choza son casi nada. Ésa es la espina.

NOVIA.- ¿A qué vienes?

LEONARDO.- A ver tu casamiento.

NOVIA.- ¡También yo vi el tuyo!

LEONARDO.- Amarrado por ti, hecho con tus dos manos. A mí me pueden matar, pero no me pueden escupir. Y la plata, que brilla tanto, escupe algunas veces.

NOVIA.- ¡Mentira!

LEONARDO.- No quiero hablar, porque soy hombre de sangre y no quiero que todos estos cerros oigan mis voces.

NOVIA.- Las mías serían más fuertes.

CRIADA.- Estas palabras no pueden seguir. Tú no tienes que hablar de lo pasado. **(La CRIADA mira a las puertas presa de inquietud.)**

NOVIA.- Tiene razón. Yo no debo hablarte siquiera. Pero se me calienta el alma de que vengas a verme y atisbar mi boda y preguntes con intención por el azahar. Vete y espera a tu mujer en la puerta.

LEONARDO.- ¿Es que tú y yo no podemos hablar?

CRIADA.- (**Con rabia.**) No; no podéis hablar.

LEONARDO.- Después de mi casamiento he pensado noche y día de quién era la culpa, y cada vez que pienso sale una culpa nueva que se come a la otra; ¡pero siempre hay culpa!

NOVIA.- Un hombre con su caballo sabe mucho y puede mucho para poder estrujar a una muchacha metida en un desierto. Pero yo tengo orgullo. Por eso me caso. Y me encerraré con mi marido, a quien tengo que querer por encima de todo.

LEONARDO.- El orgullo no te servirá de nada. (**Se acerca.**)

NOVIA.- ¡No te acerques!

LEONARDO.- Callar y quemarse es el castigo más grande que nos podemos echar encima. ¿De qué me sirvió a mí el orgullo y el no mirarte y el dejarte despierta noches y noches? ¡De nada! ¡Sirvió para echarme fuego encima! Porque tú crees que el tiempo cura y que las paredes tapan, y no es verdad, no es verdad. ¡Cuando las cosas llegan a los centros, no hay quien las arranque!

NOVIA.- (**Temblando.**) No puedo oírte. No puedo oír tu voz. Es como si me bebiera una botella de anís y me durmiera en una colcha de rosas. Y me arrastra, y sé que me ahogo, pero voy detrás.

CRIADA.- (**Cogiendo a LEONARDO por las solapas.**) ¡Debes irte ahora mismo!

LEONARDO.- Es la última vez que voy a hablar con ella. No temas nada.

NOVIA.- Y sé que estoy loca y sé que tengo el pecho podrido de aguantar, y aquí estoy quieta por oírlo, por verlo menear los brazos.

LEONARDO.- No me quedo tranquilo si no te digo estas cosas. Yo me casé. Cásate tú ahora.

CRIADA.- **(A LEONARDO.)** ¡Y se casa!

VOCES.-

(Cantando más cerca.)

Despierte la novia

la mañana de la boda.

NOVIA.- ¡Despierte la novia! **(Sale corriendo a su cuarto.)**

CRIADA.- Ya está aquí la gente. **(A LEONARDO.)** No te vuelvas a acercar a ella.

LEONARDO.- Descuida. **(Sale por la izquierda.)**

Escribe, al menos, cuatro sentimientos que aprecies en este fragmento:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Bodas de sangre narra la historia de una boda campesina. La Novia

está a punto de contraer matrimonio con El Novio; sin embargo,

sigue enamorada de Leonardo Félix, con el que tuvo un romance

adolescente. Leonardo también está enamorado de ella desde hace

años, pero está casado con una prima de La Novia y tiene un hijo en común con ella.



Además, la familia de Leonardo fue la culpable hace años de la muerte del padre y del hermano del Novio, y la madre de este no olvida; por eso clama justicia cada vez que nombran a alguien de la familia de los Félix.

El día de la boda la Novia y Leonardo huyen y la Madre y el Novio los persiguen por el campo para lavar la honra de la familia con sangre, es decir, matando a Leonardo. Cuando El Novio encuentra a Leonardo y a La Novia, los hombres se enzarzan en una pelea mortal en la que los dos acaban muriendo. La Novia acaba llevando los dos cadáveres en el caballo y entrega al Novio a su madre. Después, La Novia comienza a vagar por los parajes que enmarcan la tragedia.

En el siguiente texto leerás solamente el fragmento en el que La Novia y El Novio están a punto de casarse. La escena ocurre justo antes de entrar en la iglesia del pueblo.

Personajes

EL NOVIO

LA NOVIA

Texto teatral

NOVIO.- ¡Con la corona da alegría mirarte!

NOVIA.- ¡Vámonos pronto a la iglesia!

NOVIO.- ¿Tienes prisa?

NOVIA.- Sí. Estoy deseando ser tu mujer y quedarme sola contigo, y no oír más voz que la tuya.

NOVIO.- ¡Eso quiero yo!

NOVIA.- Y no ver más que tus ojos. Y que me abrazaras tan fuerte, que aunque me llamara mi madre, que está muerta, no me pudiera despegar de ti.

NOVIO.- Yo tengo fuerza en los brazos. Te voy a abrazar cuarenta años seguidos.

NOVIA.- **(Dramática, cogiéndole del brazo.)** ¡Siempre!

Escribe, al menos, cuatro sentimientos que aprecies en este fragmento:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Bodas de sangre narra la historia de una boda campesina. La Novia

está a punto de contraer matrimonio con El Novio; sin embargo,

sigue enamorada de Leonardo Félix, con el que tuvo un romance

adolescente. Leonardo también está enamorado de ella desde hace

años, pero está casado con una prima de La Novia y tiene un hijo en común con ella.



Además, la familia de Leonardo fue la culpable hace años de la muerte del padre y del hermano del Novio, y la madre de este no olvida; por eso clama justicia cada vez que nombran a alguien de la familia de los Félix.

El día de la boda la Novia y Leonardo huyen y la Madre y el Novio los persiguen por el campo para lavar la honra de la familia con sangre, es decir, matando a Leonardo. Cuando El Novio encuentra a Leonardo y a La Novia, los hombres se enzarzan en una pelea mortal en la que los dos acaban muriendo. La Novia acaba llevando los dos cadáveres en el caballo y entrega al Novio a su madre. Después, La Novia comienza a vagar por los parajes que enmarcan la tragedia.

En el siguiente texto leerás solamente el fragmento en el que La Novia y Leonardo se escapan a caballo. La mujer de este da la voz de alarma. Todas las personas invitadas a la boda se enteran y la madre del Novio pide que le ayuden a matar al fugitivo.

Personajes

EL NOVIO

LA CRIADA

LA MADRE

EL PADRE

LA MUJER DE LEONARDO

VOZ

Texto teatral

CRIADA.- (Entrando.) ¿Y la niña, dónde está?

MADRE.- (Seria.) No lo sabemos.

(Sale el NOVIO. Entran tres invitados.)

PADRE.- **(Dramático.)** Pero ¿no está en el baile?

CRIADA.- En el baile no está.

PADRE.- **(Con arranque.)** Hay mucha gente. ¡Mirad!

CRIADA.- ¡Ya he mirado!

PADRE.- **(Trágico.)** ¿Pues dónde está?

NOVIO.- **(Entrando.)** Nada. En ningún sitio.

MADRE.- **(Al PADRE.)** ¿Qué es esto? ¿Dónde está tu hija?

(Entra la MUJER de LEONARDO.)

MUJER.- ¡Han huido! ¡Han huido! Ella y Leonardo. En el caballo. Van abrazados, como una exhalación.

PADRE.- ¡No es verdad! ¡Mi hija, no!

MADRE.- ¡Tu hija, sí! Planta de mala madre, y él, él también, él. ¡Pero ya es la mujer de mi hijo!

NOVIO.- **(Entrando.)** ¡Vamos detrás! ¿Quién tiene un caballo?

MADRE.- ¿Quién tiene un caballo ahora mismo, quién tiene un caballo? Que le daré todo lo que tengo, mis ojos y hasta mi lengua...

VOZ.- Aquí hay uno.

MADRE.- **(Al HIJO.)** ¡Anda! ¡Detrás!

(Salen con dos mozos.)

No. No vayas. Esa gente mata pronto y bien...; ¡pero sí, corre, y yo detrás!

PADRE.- No será ella. Quizá se haya tirado al aljibe.

MADRE.- Al agua se tiran las honradas, las limpias; ¡ésa, no! Pero ya es mujer de mi hijo. Dos bandos. Aquí hay ya dos bandos.

(Entran todos.)

Mi familia y la tuya. Salid todos de aquí. Limpiarse el polvo de los zapatos. Vamos a ayudar a mi hijo.

(La gente se separa en dos grupos.)

Porque tiene gente; que son: sus primos del mar y todos los que llegan de tierra adentro. ¡Fuera de aquí! Por todos los caminos. Ha llegado otra vez la hora de la sangre. Dos bandos. Tú con el tuyo y yo con el mío. ¡Atrás! ¡Atrás!

Escribe, al menos, cuatro sentimientos que aprecies en este fragmento:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Bodas de sangre narra la historia de una boda campesina. La Novia está a punto de contraer matrimonio con El Novio; sin embargo, sigue enamorada de Leonardo Félix, con el que tuvo un romance adolescente. Leonardo también está enamorado de ella desde hace



años, pero está casado con una prima de La Novia y tiene un hijo en común con ella.

Además, la familia de Leonardo fue la culpable hace años de la muerte del padre y del hermano del Novio, y la madre de este no olvida; por eso clama justicia cada vez que nombran a alguien de la familia de los Félix.

El día de la boda la Novia y Leonardo huyen y la Madre y el Novio los persiguen por el campo para lavar la honra de la familia con sangre, es decir, matando a Leonardo. Cuando El Novio encuentra a Leonardo y a La Novia, los hombres se enzarzan en una pelea mortal en la que los dos acaban muriendo. La Novia acaba llevando los dos cadáveres en el caballo y entrega al Novio a su madre. Después, La Novia comienza a vagar por los parajes que enmarcan la tragedia.

En el siguiente texto leerás solamente el fragmento en el que dialogan La Luna (entendida también como personaje de la obra) y La Mendiga acerca de la huida de La Novia y Leonardo.

Personajes

LA LUNA

LA MENDIGA

Texto teatral

(Aparece la LUNA. Vuelve la luz intensa.)

LUNA.- Ya se acercan.

Unos por la cañada y otros por el río.

Voy a alumbrar las piedras. ¿Qué necesitas?

MENDIGA.- Nada.

LUNA.- El aire va llegando duro, con doble filo.

MENDIGA.- Ilumina el chaleco y aparta los botones, que después las navajas ya saben el camino.

LUNA.- Pero que tarden mucho en morir. Que la sangre me ponga entre los dedos su delicado silbo. ¡Mira que ya mis valles de ceniza despiertan en ansia de esta fuente de chorro estremecido!

MENDIGA.- No dejemos que pasen el arroyo. ¡Silencio!

LUNA.- ¡Allí vienen!

(Se va. Queda la escena oscura.)

MENDIGA.- De prisa. Mucha luz. ¿Me has oído? ¡No pueden escaparse!

Escribe, al menos, cuatro sentimientos que aprecies en este fragmento:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

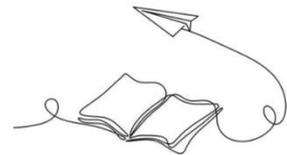
Bodas de sangre narra la historia de una boda campesina. La Novia

está a punto de contraer matrimonio con El Novio; sin embargo,

sigue enamorada de Leonardo Félix, con el que tuvo un romance

adolescente. Leonardo también está enamorado de ella desde hace

años, pero está casado con una prima de La Novia y tiene un hijo en común con ella.



Además, la familia de Leonardo fue la culpable hace años de la muerte del padre y del hermano del Novio, y la madre de este no olvida; por eso clama justicia cada vez que nombran a alguien de la familia de los Félix.

El día de la boda la Novia y Leonardo huyen y la Madre y el Novio los persiguen por el campo para lavar la honra de la familia con sangre, es decir, matando a Leonardo. Cuando El Novio encuentra a Leonardo y a La Novia, los hombres se enzarzan en una pelea mortal en la que los dos acaban muriendo. La Novia acaba llevando los dos cadáveres en el caballo y entrega al Novio a su madre. Después, La Novia comienza a vagar por los parajes

que enmarcan la tragedia.

En el siguiente texto leerás solamente el fragmento del momento en el que Leonardo y La Novia se despiertan después de pasar la noche tras la huida. La Novia pide que Leonardo se vaya de su lado y la deje sola para hacer frente a quienes les están buscando, sin embargo, Leonardo no la abandona y le promete que estará a su lado.

Personajes

LA NOVIA

LEONARDO

Texto teatral

NOVIA.- Desde aquí yo me iré sola. ¡Vete! ¡Quiero que te vuelvas!

LEONARDO.- ¡Calla, digo!

NOVIA.-

Con los dientes, con las manos, como puedas,

quita de mi cuello honrado

el metal de esta cadena,

dejándome arrinconada

allá en mi casa de tierra.

Y si no quieres matarme

como a víbora pequeña

pon en mis manos de novia

el cañón de la escopeta.

¡Ay, qué lamento, qué fuego

me sube por la cabeza!

¡Qué vidrios se me clavan en la lengua!

LEONARDO.-

Ya dimos el paso; ¡calla!,

porque nos persiguen cerca

y te he de llevar conmigo.

NOVIA.- ¡Pero ha de ser a la fuerza!

LEONARDO.- ¿A la fuerza? ¿Quién bajó primero las escaleras?

NOVIA.- Yo las bajé.

LEONARDO.- ¿Quién le puso al caballo bridas nuevas?

NOVIA.- Yo misma. Verdad.

LEONARDO.- ¿Y qué manos me calzaron las espuelas?

NOVIA.-

Estas manos que son tuyas,

pero que al verte quisieran

quebrar las ramas azules

y el murmullo de tus venas.

¡Te quiero! ¡Te quiero! ¡Aparta!

Que si matarte pudiera,

te pondría una mortaja

con los filos de violetas.

¡Ay, qué lamento, qué fuego

me sube por la cabeza!

LEONARDO.-

¡Qué vidrios se me clavan en la lengua!

Porque yo quise olvidar

y puse un muro de piedra

entre tu casa y la mía.

Es verdad. ¿No lo recuerdas?

Y cuando te vi de lejos

me eché en los ojos arena.

Pero montaba a caballo

y el caballo iba a tu puerta.

Con alfileres de plata

mi sangre se puso negra,

y el sueño me fue llenando

las carnes de mala hierba.

Que yo no tengo la culpa,

que la culpa es de la tierra

y de ese olor que te sale

de los pechos y las trenzas.

NOVIA.-

¡Ay qué sinrazón! No quiero

contigo cama ni cena,

y no hay minuto del día

que estar contigo no quiera,

porque me arrastras y voy,

y me dices que me vuelva

y te sigo por el aire

como una brizna de hierba.

He dejado a un hombre duro

y a toda su descendencia

en la mitad de la boda

y con la corona puesta.

Para ti será el castigo

y no quiero que lo sea.

¡Déjame sola! ¡Huye tú!

No hay nadie que te defienda.

LEONARDO.-

Pájaros de la mañana

por los árboles se quiebran.

La noche se está muriendo

en el filo de la piedra.

Vamos al rincón oscuro,

donde yo siempre te quiera,

que no me importa la gente,

ni el veneno que nos echa.

(La abraza fuertemente.)

NOVIA.- ¿Adónde me llevas?

LEONARDO.-

A donde no puedan ir
estos hombres que nos cercan.

¡Donde yo pueda mirarte!

[...]

NOVIA.- ¿Oyes?

LEONARDO.- Viene gente.

NOVIA.-

¡Huye!

Es justo que yo aquí muera
con los pies dentro del agua,
espinas en la cabeza.

Y que me lloren las hojas,
mujer perdida y doncella.

Escribe, al menos, cuatro sentimientos que aprecies en este fragmento:

- 1.
- 2.
- 3.

4.

Bodas de sangre narra la historia de una boda campesina. La Novia está a punto de contraer matrimonio con El Novio; sin embargo, sigue enamorada de Leonardo Félix, con el que tuvo un romance adolescente. Leonardo también está enamorado de ella desde hace años, pero está casado con una prima de La Novia y tiene un hijo en común con ella.



Además, la familia de Leonardo fue la culpable hace años de la muerte del padre y del hermano del Novio, y la madre de este no olvida; por eso clama justicia cada vez que nombran a alguien de la familia de los Félix.

El día de la boda la Novia y Leonardo huyen y la Madre y el Novio los persiguen por el campo para lavar la honra de la familia con sangre, es decir, matando a Leonardo. Cuando El Novio encuentra a Leonardo y a La Novia, los hombres se enzarzan en una pelea mortal en la que los dos acaban muriendo. La Novia acaba llevando los dos cadáveres en el caballo y entrega al Novio a su madre. Después, La Novia comienza a vagar por los parajes que enmarcan la tragedia.

En el siguiente texto leerás solamente el fragmento en el que La Novia se acerca a la casa de su suegra con los cuerpos de Leonardo y El Novio echados en el caballo. Los dos, muertos, vienen ensangrentados y La Novia pide a la madre del Novio que haga justicia y la mate.

Personajes

LA NOVIA

LA MADRE

LA VECINA

Texto teatral

(Aparece la NOVIA. Viene sin azahar y con un manto negro.)

VECINA.- **(Viendo a la NOVIA, con rabia.)** ¿Dónde vas?

NOVIA.- Aquí vengo.

MADRE.- **(A la VECINA.)** ¿Quién es?

VECINA.- ¿No la reconoces?

MADRE.- Por eso pregunto quién es. Porque tengo que no reconocerla, para no clavarla mis dientes en el cuello. ¡Víbora! **(Se dirige hacia la NOVIA con ademán fulminante; se detiene. A la VECINA.)** ¿La ves? Está ahí, y está llorando, y yo quieta, sin arrancarle los ojos. No me entiendo. ¿Será que yo no quería a mi hijo? Pero, ¿y su honra? ¿Dónde está su honra?

(Golpea a la NOVIA. Ésta cae al suelo.)

VECINA.- ¡Por Dios! **(Trata de separarlas.)**

NOVIA.- **(A la VECINA.)** Déjala; he venido para que me mate y que me lleven con ellos. **(A la MADRE.)** Pero no con las manos; con garfios de alambre, con una hoz, y con fuerza, hasta que se rompa en mis huesos. ¡Déjala! Que quiero que sepa que yo soy limpia, que estaré loca, pero que me pueden enterrar sin que ningún hombre se haya mirado en la blancura de mis pechos.

MADRE.- Calla, calla; ¿qué me importa eso a mí?

NOVIA.- ¡Porque yo me fui con el otro, me fui! **(Con angustia.)** Tú también te hubieras ido. Yo era una mujer quemada, llena de llagas por dentro y por fuera, y tu hijo era un poquito de agua de la que yo esperaba hijos, tierra, salud; pero el otro era un río oscuro, lleno de ramas, que acercaba a mí el rumor de sus juncos y su cantar entre dientes. Y yo corría con tu hijo que era como un niño de agua, frío, y el otro me mandaba cientos de pájaros que me impedían el andar y que dejaban escarcha sobre mis heridas de pobre mujer marchita, de muchacha acariciada por el fuego. Yo no quería, ¡óyelo bien!; yo no quería, ¡óyelo bien!, yo no quería. ¡Tu hijo era mi fin y yo no lo he engañado, pero el brazo del otro me arrastró como un golpe de mar, como la cabezada de un mulo, y me hubiera arrastrado siempre, siempre, siempre, aunque hubiera sido vieja y todos los hijos de tu hijo me hubiesen agarrado de los cabellos!

(Entra una vecina.)

MADRE.- Ella no tiene la culpa, ¡ni yo! **(Sarcástica.)** ¿Quién la tiene, pues? ¡Floja,

delicada, mujer de mal dormir es quien tira una corona de azahar para buscar un pedazo de cama calentado por otra mujer!

NOVIA.- ¡Calla, calla! Véngate de mí; ¡aquí estoy! Mira que mi cuello es blando; te costará menos trabajo que segar una dalia de tu huerto. Pero ¡eso no! Honrada, honrada como una niña recién nacida. Y fuerte para demostrártelo. Enciende la lumbre. Vamos a meter las manos; tú, por tu hijo; yo, por mi cuerpo. La retirarás antes tú.

(Entra otra vecina.)

MADRE.- Pero ¿qué me importa a mí tu honradez? ¿Qué me importa tu muerte? ¿Qué me importa a mí nada de nada? Benditos sean los trigos, porque mis hijos están debajo de ellos; bendita sea la lluvia, porque moja la cara de los muertos. Bendito sea Dios, que nos tiende juntos para descansar.

(Entra otra vecina.)

NOVIA.- Déjame llorar contigo.

MADRE.- Lloro. Pero en la puerta.

Escribe, al menos, cuatro sentimientos que aprecies en este fragmento:

- 1.
- 2.
- 3.

4.

8.3.6. Anexo VI

Nombre y apellidos de cada integrante del grupo:

Vivimos Lorca

Fragmento de la obra que os ha tocado leer



Responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué personaje va a interpretar cada integrante del grupo?

2. ¿Cómo habéis pensado caracterizar a los personajes?

3. ¿Cómo habéis pensado decorar el escenario?

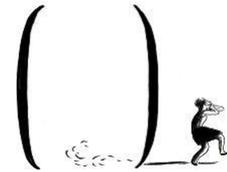
Recuerda que las acotaciones aportan información útil de la escena que estás leyendo.

Información de personajes:

- Características físicas
- Ropa o accesorios que llevan
- Gestos o movimientos que hacen
- Posturas corporales

Información del entorno:

- Objetos que aparecen en escena
- Música o sonidos que se escuchan en la escena



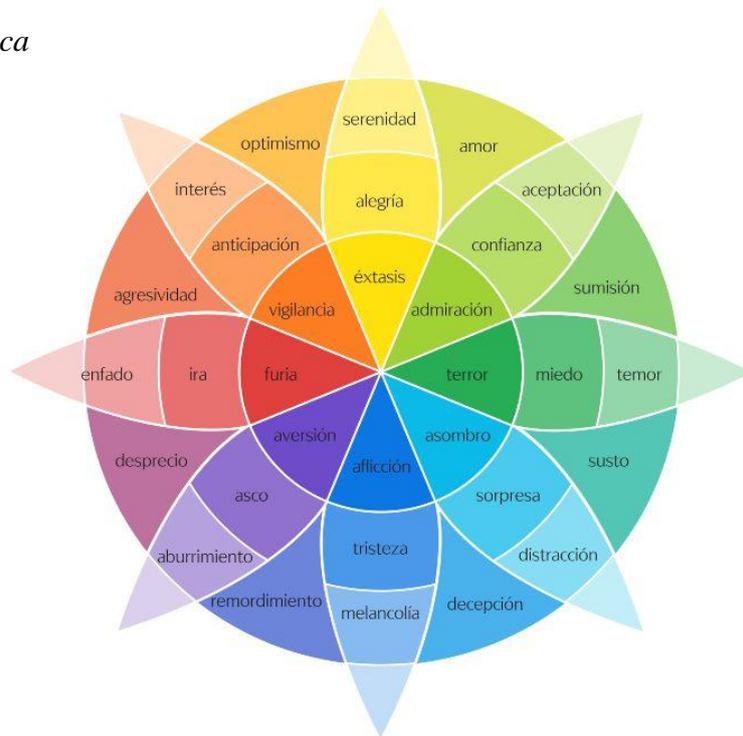
8.3.7. Anexo VII

Nombre y apellidos:

RUEDA DE LAS EMOCIONES
 MODELO CIRCULAR DE PLUTCHIK

Emociones y sentimientos en Lorca

En los anteriores fragmentos han aparecido multitud de emociones y sentimientos. Rescata todas las que hayas escrito y rellena la tabla. Ayúdate de esta rueda de emociones para escribir las que has visto tú en el fragmento.



Emoción	Quién la expresa	¿La has sentido tú alguna vez?	¿Cuándo?

--	--	--	--

Ahora compara lo que has escrito tú con el resto del grupo. Fíjate si son las mismas emociones que han visto en el fragmento.

Anexo VIII

Nombre y apellidos:

Lorca y la emoción II

¿Qué sentimientos ves en cada escena?

Relación padre e hija

Relación madre e hijo

Relación de pareja el día de su boda

Relación entre amantes

Ahora elige imágenes de otras películas, vídeos, libros o revistas en las que no se respeten los sentimientos y emociones de la otra persona.

¿Qué palabras expresan?

¿Cómo son los gestos que aparecen?

¿Cómo se sienten las personas?

¿Por qué no se respetan las emociones y sentimientos?

Ahora es tu turno para reescribir la escena que has capturado. Dale la vuelta y transcribe al papel un diálogo creado por tu grupo. No olvidéis utilizar un lenguaje que respete las emociones y los sentimientos de todas las personas implicadas en el diálogo. Expresa toda la afectividad que creáis conveniente.

8.3.8. Anexo VIII

Nombre y apellidos de cada integrante del grupo:

Escena 1: “A nosotras nos toca callar”

Las mujeres han sufrido y sigue sufriendo el silencio impuesto debido al rol que deben cumplir en la familia y en la sociedad. A muchas mujeres no se les permite alzar su voz. Durante muchos años, hay otras personas que ejercen violencia de muchos tipos contra ellas y por eso “les toca callar”.

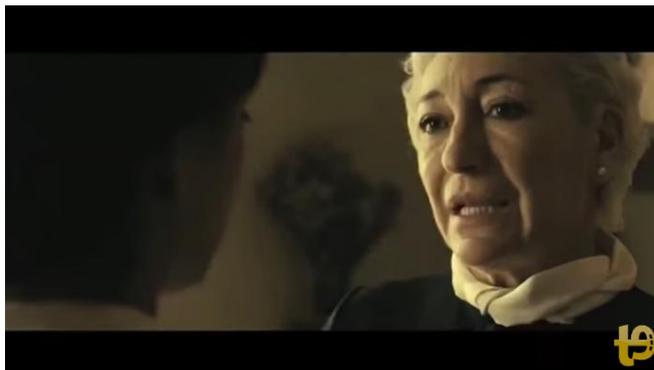


Describe el contexto social y personal de esta mujer. Se llama Ana y tiene 56 años. Vive con su marido y su hija en un pequeño pueblo de la España rural. Es 1923. Su familia no la dejó estudiar porque tenía que cuidar del campo y de los animales. ¿Cómo creéis que es su vida? ¿Qué siente?

Nombre y apellidos de cada integrante del grupo:

Escena 2: “Una pared de dos varas para todo lo demás”

Las mujeres han sufrido y siguen sufriendo la violencia impuesta y se las considera únicamente como cuidadoras o solo se las valora por su valor reproductivo y asistencial. Este es el rol al que se ven sometidas en muchas ocasiones. Por esta razón, cuando una mujer se casaba, pasaba de pertenecer al padre o al marido y su única labor consistía en cuidar del espacio doméstico.



Describe el contexto social y personal de esta mujer. Se llama María y tiene 74 años. Es viuda y vive sola. Ahora no puede salir de casa porque está pasando el luto por la muerte de su marido. Tiene que vestir de negro siempre y debe seguir así durante diez años más. ¿Cómo creéis que es su vida? ¿Qué siente?

Nombre y apellidos de cada integrante del grupo:

Escena 3: “Mi madre se consumió aquí”

Las mujeres han sufrido y siguen sufriendo la violencia impuesta y se las considera únicamente como cuidadoras o solo se las valora por su valor reproductivo y asistencial. Este es el rol al que se ven sometidas en muchas ocasiones. Muchas veces, cuando una mujer se casaba, tenía que ir a donde viviera el marido, por muy lejos que estuviera de su casa. De esta forma, las mujeres quedaban desarraigadas de sus lugares de origen y sin tener amistades o familia cerca de su nueva vivienda. Esto hacía que se sintieran solas y que no encontraran un círculo seguro en su nuevo hogar.



Describe el contexto social y personal de esta mujer. Se llama Isabel y se acaba de casar con 23 años. Su marido vive muy lejos de donde ella está. Su familia y amistades han quedado atrás. Ahora vive en un lugar nuevo para ella y que desconoce. No tiene a nadie de confianza y se siente sola y desarraigada. ¿Cómo creéis que es su vida? ¿Qué siente?

Nombre y apellidos de cada integrante del grupo:

Escena 4: “Tú, a tu casa a llorar”

Las mujeres han sufrido y siguen sufriendo la violencia impuesta y se las considera únicamente como cuidadoras o solo se las valora por su valor reproductivo y asistencial. Este es el rol al que se ven sometidas en muchas ocasiones. Muchas veces, el rol asociado a la mujer de cuidadora del hogar y de los hijos e hijas. Por eso, su rol estaba en la casa y no podía salir de ahí. La violencia es estructural y afecta todos los ámbitos de la vida de una mujer. Muchas veces solo el espacio doméstico estaba reservado para ellas; en la esfera pública, los hombres.



Describe el contexto social y personal de esta mujer. Se llama Gabriela y su marido ha ejercido violencia de género contra ella. Ante la imposibilidad de denuncia, se lo cuenta a sus allegadas que, temiendo una represalia pública, insisten en que es mejor no decir nada y callar. Le recomiendan que actúe como si no hubiera pasado nada ya que puede que las consecuencias sean peores. ¿Cómo creéis que es su vida? ¿Qué siente?

8.3.9. Anexo IX

Nombre y apellidos:

El Teatro Foro en vivo

Hoy hemos tenido la suerte de tener visita en nuestra clase. No dejes pasar la oportunidad de preguntar algo que te genere curiosidad. Aquí tienes un espacio para plantear tus preguntas. Si quieres, puede levantar tu mano en el turno de ruegos y preguntas; pero si lo prefieres, entrega la hoja a la profesora y ella las hará por ti.

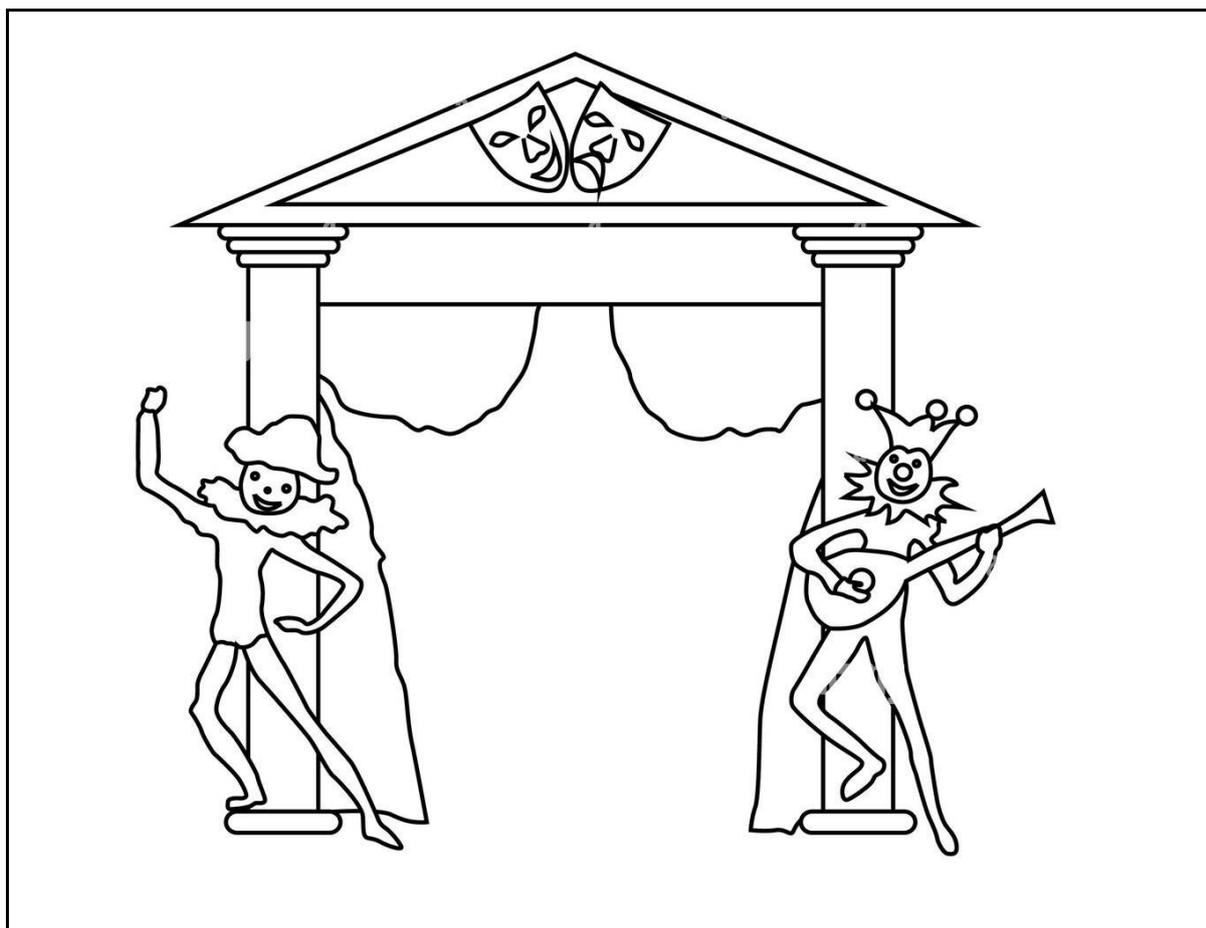
1.

2.

3.

4.

5.



8.4. Proceso de evaluación y rúbricas

En este apartado se va a concretar la forma que se ha elegido para realizar la evaluación del proyecto de innovación. Aunque no se vayan a calificar las actividades, lo que sí se van a tener en cuenta son procedimientos específicos de evaluación. La razón por la que sucede esto es porque algunos de los resultados obtenidos sí se utilizarán para evaluar el proceso innovador. A lo largo de este trabajo de investigación, se concretarán productos y procedimientos de evaluación con el objeto de extraer datos para la investigación académica que, sin embargo, no se traducirá en una calificación de los productos.

8.4.1. Rúbrica n.º1

Rúbrica para evaluar una infografía sobre textos prescriptivos, en este caso la temática es cómo paliar o eliminar estos estereotipos de género en el centro educativo.

Nombre y apellidos					
ÍTEMS		SB	NT	BI	MEJ
1	Las partes que integran la infografía son: título, texto explicativo, gráficos e imágenes.				
2	El título es original y se ajusta al contenido.				
3	El formato (plantilla) elegido emplea líneas, separadores, flechas, llaves, viñetas, fondos..., de manera atractiva dando una idea de conjunto (homogeneidad).				
4	Intervienen diversos tipos de gráficos y signos no lingüísticos y lingüísticos (pictogramas, ideogramas y logogramas) que complementan el mensaje escrito.				
5	La información está distribuida de manera visualmente muy atractiva, la combinación de colores es armónica. Hay un equilibrio entre imágenes y texto.				
6	La tipografía empleada es legible y apropiada para este tipo de texto.				
7	En la infografía aparecen recogidos conceptos e ideas				

	claves relacionados con el tema.				
8	Las ideas están expresadas con claridad y no aparecen errores ortográficos ni gramaticales.				
9	Presenta la forma o modo verbal recomendados para este tipo de textos.				
10	Las recomendaciones, normas o consejos están explicados con gran claridad, de tal manera que cualquier persona pueda entenderlas sin problemas.				
Nota cualitativa					

8.4.2. Rúbrica n.º2

Rúbrica para evaluar las exposiciones orales de una presentación; en este caso, se trata de la teatralización de un fragmento de la obra *Bodas de sangre*, de Federico García Lorca.

Nombre y apellidos					
		SB	NT	BI	MEJ
1	Contenido	Se nota un buen dominio del tema, no comete errores,	Demuestra un buen entendimiento de partes del tema.	Tiene que hacer algunas rectificaciones y en	Rectifica continuamente. El contenido es

		no duda.	Exposición fluida, comete pocos errores.	ocasiones duda.	mínimo, no muestra un conocimiento del tema.
2	Organización de la información	La información está bien organizada, de forma clara y lógica.	La mayor parte de la información se organiza de forma clara y lógica, aunque de vez en cuando alguna diapositiva está fuera de lugar.	No existe un plan claro para organizar la información, hay cierta dispersión.	La información aparece dispersa y poco organizada.
3	Exposición	Atrae la atención del público y mantiene el interés durante toda la exposición.	Interesa bastante en principio pero se hace un poco monótono.	Le cuesta conseguir o mantener el interés del público.	Apenas usa recursos para mantener la atención del público.
4	Expresión oral	Habla claramente durante toda la presentación. Su pronunciación es correcta. Su tono de voz es adecuado.	Habla claramente durante la mayor parte de la presentación. Su pronunciación es aceptable, pero en ocasiones realiza pausas innecesarias. Su tono de voz es adecuado.	Algunas veces habla claramente durante la presentación. Su pronunciación es correcta, pero recurre frecuentemente al uso de pausas innecesarias. Su tono de voz no es el adecuado.	Durante la mayor parte de la presentación no habla claramente. Su pronunciación es pobre, hace muchas pausas y usa muletillas. Su tono de voz no es adecuado para mantener el interés de la audiencia.

5	Lenguaje no verbal	Tiene buena postura, y demuestra seguridad en sí mismo durante la presentación. Establece contacto visual con todos los presentes.	Tiene buena postura la mayor parte del tiempo y establece contacto visual con todos los presentes. En ocasiones se muestra inseguro.	Algunas veces tiene buena postura y en ocasiones establece contacto visual con todos los presentes.	Muestra inseguridad. Tiene mala postura y no establece contacto visual con los presentes. Muestra gran inseguridad.
6	Tiempo	Tiempo ajustado al previsto, con un final que retoma las ideas principales y redondea la exposición.	Tiempo ajustado al previsto, pero con un final precipitado o alargado por falta de control del tiempo.	Tiempo no ajustado. Exposición excesivamente corta.	Excesivamente largo o insuficiente para desarrollar correctamente el tema.
7	Soporte	La exposición se acompaña de soportes visuales especialmente atractivos y de mucha calidad (imágenes, videos,...)	Soportes visuales adecuados e interesantes (imágenes, vídeos...).	Soportes visuales adecuados, pero poco interesantes (imágenes, vídeo...).	Soportes visuales inadecuados.
8	Uso de elementos teatrales	La exposición muestra planificación del teatro y del uso de	La exposición muestra que no ha habido tanta planificación	La exposición muestra cierta planificación pero apenas visible en la	No ha habido planificación previa de las escenas.

		elementos para la puesta en escena.	previa para las escenas.	puesta en escena.	
Nota cualitativa					

8.4.3. Rúbrica n.º3

Rúbrica para evaluar la creatividad, en este caso, de un trabajo en el que han tenido que pensar en nuevas ideas e inspirarse de vídeos, fragmentos de obras o libros que ya conozcan para la reescritura de un fragmento.

Nombre y apellidos					
ÍTEMS		SB	NT	BI	MEJ
1	El trabajo muestra originalidad en la cantidad de ideas infrecuentes o inusuales.				
2	El trabajo presenta un gran número de ideas novedosas, llamativas y eficaces.				
3	El trabajo presenta una gran variedad de ideas adaptables y flexibles que se pueden aplicar a otros trabajos escritos.				

4	El trabajo presenta una elaborada creación e imaginación que permiten desarrollarlo de manera convincente y poderosa.				
5	La información está distribuida de manera visualmente muy atractiva, la combinación de colores es armónica. Hay un equilibrio entre imágenes y texto.				
6	La tipografía empleada es legible y apropiada para este tipo de texto.				
7	En la infografía aparecen recogidos conceptos e ideas claves relacionados con el tema.				
8	Las ideas están expresadas con claridad y no aparecen errores ortográficos ni gramaticales.				
9	Presenta la forma o modo verbal recomendados para este tipo de textos.				
10	Las recomendaciones, normas o consejos están explicados con gran claridad, de tal manera que cualquier persona pueda entenderlas sin problemas.				
Nota cualitativa					

8.4.4. Rúbrica n.º 4

Rúbrica para la evaluación de un texto narrativo, en este caso, una narración de elaboración colectiva.

Nombre y apellidos				
ASPECTOS	EXCELENTE	SATISFACTORIO	MEJORABLE	INSUFICIENTE
Título	Aparece un título muy sugerente y guarda una relación muy estrecha con el contenido del relato.	Aparece un título bastante sugerente y su relación con el contenido del relato es clara.	El título es poco original y/o no guarda una relación clara con el contenido del texto.	El relato carece de título.
Presentación	La tipografía empleada es adecuada y legible, se respetan los márgenes y la presentación, en general, está muy cuidada.	La tipografía empleada es correcta y legible, se respetan los márgenes y la presentación, en general, está cuidada.	La tipografía no es demasiado adecuada o no se respetan los márgenes. En general, la presentación no está demasiado cuidada.	La presentación es descuidada, con una tipografía poco adecuada y no se respetan los márgenes.
Contenido	La historia es muy atractiva e interesante.	La historia narrada es bastante atractiva y suscita interés.	La historia no es demasiado atractiva ni interesante.	No se ha mostrado ningún interés por contar una historia atrayente.

Coherencia y cohesión	La información está organizada de forma clara y se utilizan correctamente los conectores de discurso.	La información está bastante bien organizada y, aunque aparecen conectores de discurso, no son variados.	La información no está demasiado bien organizada y/o los conectores de discurso empleados son escasos y poco variados.	El texto está mal organizado y apenas se utilizan conectores de discurso o su uso no es adecuado.
Adecuación	Se respetan las consignas dadas en cuanto a contenido, extensión y tipo de narrador y se utiliza un registro formal, evitando coloquialismos y vulgarismos.	Se respetan las consignas dadas en cuanto a contenido y extensión y tipo de narrador y, en general, el registro utilizado es correcto.	No siempre se respetan las consignas dadas y/o el registro lingüístico es familiar.	No se respetan las consignas dadas y el registro lingüístico empleado es totalmente inadecuado.
Léxico	Se emplea un vocabulario rico y variado y se evitan en todo momento repeticiones innecesarias.	El vocabulario empleado es correcto, pero no lo suficientemente rico ni variado y se observa la presencia de repeticiones innecesarias.	El vocabulario empleado no es demasiado rico ni variado y abundan las repeticiones innecesarias de palabras.	El vocabulario empleado es pobre y repetitivo.
Corrección lingüística	No se aprecian errores ortográficos,	Aparecen uno o dos errores ortográficos,	Aparecen tres o cuatro errores	Aparecem cinco o más errores

	morfosintácticos ni de puntuación.	morfosintácticos o de puntuación.	ortográficos, morfosintácticos o de puntuación.	ortográficos, morfosintácticos o de puntuación.
Nota cualitativa				

8.4.5. Rúbrica n.º5

Rúbrica para evaluar de manera conjunta, es decir, coevaluación, la actividad del Teatro Foro. La evaluación se realizará entre todo el alumnado por grupos pequeños. Esta rúbrica será muy parecida a la Rúbrica n.º2; sin embargo, para que el alumnado pueda tener más facilidades a la hora de evaluar al resto de la clase y no genere dificultad, se redactará de forma más sencilla.

Nombre y apellidos					
		Muy bien	Bastante bien	Bien	A mejorar
1	Contenido	El grupo sabe lo que está haciendo perfectamente.	El grupo sabe lo que está haciendo bastante bien.	El grupo sabe lo que está haciendo.	El grupo no sabe lo que está haciendo.
2	Organización	El grupo está organizado muy	El grupo está organizado	El grupo está organizado bien.	El grupo no está organizado.

		bien.	bastante bien.		
3	Exposición	El grupo expone el tema muy bien.	El grupo expone el tema bastante bien.	El grupo expone el tema bien.	El grupo no expone el tema.
4	Expresión oral	El grupo habla claramente durante toda la presentación.	El grupo habla bastante bien durante toda la presentación.	El grupo habla bien durante toda la presentación.	El grupo no habla claramente durante toda la presentación.
5	Lenguaje no verbal	Las personas que integran el grupo utilizan muy bien el lenguaje verbal.	Las personas que integran el grupo utilizan bastante bien el lenguaje verbal.	Las personas que integran el grupo utilizan bien el lenguaje verbal.	Las personas que integran el grupo no utilizan el lenguaje verbal.
6	Tiempo	El grupo se ajusta al tiempo previsto muy bien.	El grupo se ajusta al tiempo previsto bastante bien.	El grupo se ajusta al tiempo previsto bien.	El grupo no se ajusta al tiempo previsto.
7	Uso de elementos teatrales	El grupo hace uso de elementos teatrales.	El grupo hace uso de algunos elementos teatrales.	El grupo no hace casi ningún uso de los elementos teatrales.	El grupo no hace uso de ningún elemento teatral.
Nota cualitativa					