



---

# **Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

**La Coeducación y la Educación Secundaria: una Propuesta Didáctica para  
Prevenir la Violencia de Género desde la Transversalidad**

CRISTINA MIGUÉLEZ CAÑAL

TUTORA: ANA ISABEL ALARIO TRIGUEROS

Valladolid, 2018

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3-4
2. MARCO TEÓRICO.....	5-23
2.1. La violencia de género.....	5-15
2.1.1. El patriarcado.....	5-7
2.1.2. El género.....	7-8
2.1.3. El sexismo en la lengua.....	8-9
2.1.4. Estereotipos y roles de género.....	10-12
2.1.5. La violencia de género y la educación.....	12-15
2.2. La coeducación en la enseñanza.....	15-23
2.2.1. La evolución histórica de la educación de las mujeres.....	15-16
2.2.2. La educación de los géneros.....	17-22
2.2.3. ¿Qué significa coeducación?.....	22-23
3. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	25-47
3.1. Contextualización de la unidad didáctica.....	25-26
3.2. Justificación de la unidad didáctica.....	26-29
3.3. Descripción y explicación de las sesiones y de las tareas de la unidad didáctica.....	29-44
3.3.1. Primera sesión.....	31-34
3.3.2. Segunda sesión.....	34-36
3.3.3. Tercera sesión.....	36-38
3.3.4. Cuarta sesión.....	38-40
3.3.5. Quinta sesión.....	40-41
3.3.6. Sexta sesión.....	42-43
3.3.7. Séptima sesión.....	43-44
3.4. Resultados de implementar la unidad didáctica.....	44-47
4. CONCLUSIONES.....	49-50
5. BIBLOGRAFÍA.....	51-52

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de fin de máster trata el tema de la coeducación como modelo de prevención de la violencia de género. Durante los últimos años, los estudios de género han demostrado que existe una gran disparidad entre hombres y mujeres ya que vivimos en una sociedad patriarcal en la que los hombres ostentan el poder. Aunque también es cierto que cada vez son menores estas diferencias gracias a la lucha feminista. Para poder combatir la violencia de género es muy importante actuar desde el sistema educativo para concienciar a los jóvenes. Por tanto, los profesores y profesoras juegan un papel fundamental en esta lucha ya que, junto con los padres y madres, son los encargados de transmitir valores a los jóvenes.

El primer objetivo de este trabajo es ofrecer una perspectiva de la situación actual de la sociedad y de la educación revisando cuáles son las desigualdades que existen entre hombres y mujeres. Para ello, es esencial examinar una serie de conceptos por los que se produce la desigualdad y la violencia de género. El patriarcado sigue estando presente en la mayoría de las sociedades que existen en el mundo y, aunque en algunos casos las mujeres tengan los mismos derechos que los hombres, las relaciones de poder son desiguales. La diferenciación entre sexo y género hace que surja una inquietud por estudiar al sexo femenino en sociedad por el hecho de encontrarse en una situación de inferioridad. El sexismo en la lengua invisibiliza a la mujer en muchas ocasiones y los estereotipos y roles de género discriminan y menosprecian a la mujer creando aún más desigualdades. Entonces, la educación es un elemento clave para prevenir la violencia de género. Por eso, la coeducación se presenta como un modelo educativo idóneo para educar en igualdad de condiciones tanto a niños como a niñas superando al anterior modelo de la escuela mixta en el que no se contemplaban las diferencias de género de forma positiva. El modelo coeducativo busca eliminar la supremacía de lo masculino y la discriminación de lo femenino. Los profesores y profesoras deben ser conscientes de que existe el sexismo y deben tratar de erradicar las actitudes que perpetúan el sistema patriarcal. Todos estos aspectos deben ser tenidos en cuenta en los currícula, a la hora de elaborar los contenidos didácticos y los materiales que se van a utilizar en las aulas.

Por lo tanto, el segundo objetivo de este trabajo es plantear una propuesta didáctica que contemple la igualdad entre hombres y mujeres desde la perspectiva de la coeducación y que ayude a la eliminación de los estereotipos y roles de género y del lenguaje sexista para poder prevenir la violencia de género desde las aulas de secundaria. Para ello, se presenta una unidad

didáctica en lengua inglesa que incluye elementos del curriculum oculto, como los valores, las competencias básicas que se deben adquirir en la lengua inglesa y que, además sirve para concienciar al alumnado y prevenir la violencia de género. Esta unidad didáctica es transversal al tratar de un tema de gran interés social desde la asignatura de inglés y, además, es interdisciplinar ya que el proyecto final de la unidad se coordina con otras asignaturas.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. La violencia de género**

#### **2.1.1. El patriarcado**

Desde la Revolución Industrial, en muchos países de Europa el modelo de familia mayoritario ha sido la familia nuclear formada por un padre, una madre con hijas e hijos. En España, también ha predominado este modelo desde entonces y ha constituido un modo de organizar las relaciones entre hombres y mujeres y cómo ambos deben comportarse según las convenciones sociales. Aunque hoy en día estas relaciones han cambiado y se debe considerar la aparición de la familia post-nuclear. Este tipo de familia se caracteriza por la inclusión tanto del hombre como de la mujer en el mundo laboral, ambos tienen empleos que no se limitan al cuidado del hogar; no es institucional, es decir, la pareja no tiene por qué estar casada; la función de esta familia es puramente afectiva, no se buscan los intereses económicos como en otros modelos familiares anteriores y está abierta a la ruptura, a la separación o al divorcio. También, suele ser una relación basada en la igualdad entre las dos personas que forman la pareja (Flaquer, 1999).

Para comprender la violencia de género actualmente, hay que revisar el concepto de patriarcado. El patriarcado es un sistema de organización social en el que la autoridad económica, política y religiosa, así como la organización familiar son ejercidas por hombres. Hoy en día, casi todas las sociedades que existen son patriarcales, aunque se pueden nombrar algunas excepciones. Por ejemplo, en Indonesia se encuentra la mayor sociedad matriarcal del planeta, aunque hay que decir que las mujeres no se consideran superiores a los hombres, simplemente llevan un modo de vida más igualitario. Según Puleo (2005), se pueden distinguir dos tipos de patriarcados: los patriarcados de coerción y los patriarcados de consentimiento. Los patriarcados de coerción son aquellos en los que hay unas normas o leyes establecidas sobre los roles de hombres y mujeres y si son incumplidas pueden acarrear penas de muerte. Los patriarcados de consentimiento son aquellos en los que hombres y mujeres tienen los mismos derechos, pero se ejercen unas relaciones de poder desiguales. En el caso de España, vivimos en un patriarcado de consentimiento y todavía se pretende cumplir con los cánones de feminidad o masculinidad. Por ejemplo, asociar la belleza femenina con la delgadez o en el caso de la masculinidad, no mostrar sentimientos “propios de mujeres”. Todos hemos crecido

en sociedades patriarcales que nos han definido como personas aún sin darnos cuenta. Gracias a los movimientos feministas, cada vez se tiene más conciencia de las actitudes que perpetúan este sistema patriarcal y se intentan erradicar para dar paso a una sociedad más igualitaria. Sin embargo, aún queda por erradicar la violencia de género.

Uno de los aspectos del patriarcado es el “vacío de la maternidad”. En muchas familias, es el padre el que impone su voluntad y es el que decide cómo deben de ser educados las hijas y los hijos. Este vacío podemos verlo en la tradición que existe todavía en muchos países de heredar el apellido del padre. De hecho, cuando una mujer se casa, en muchos casos, su apellido es cambiado por el de su marido. En España, el apellido del padre es el que llevamos en primer lugar, mientras que el de la madre es el segundo y, además, es el heredado del abuelo materno. Por eso, el feminismo pretende que se reconozca esta maternidad y que las mujeres tengan un nombre propio en la sociedad (Rodríguez, i Llombart y Ayter, 2007). En la actualidad, ya es posible colocar el apellido materno en primer lugar.

Biológicamente, hombres y mujeres somos diferentes e históricamente, los hombres interpretaron esta diferencia como una forma de superioridad con respecto a las mujeres y lo utilizaron para ostentar el poder en la sociedad. Muchas de las culturas que han existido y existen en la actualidad han considerado a la mujer inferior, pero este grado de inferioridad varía según la cultura ya que se puede justificar de distintas maneras (Facio y Fries, 2005). Sin embargo, hay una serie de características que se cumplen en todas las culturas. Según Saltzman (1992), cada cultura tiene una ideología y esta se manifiesta en un lenguaje que desprestigia a las mujeres. Por lo tanto, los roles que desempeñan en la sociedad, lo que producen y las labores que llevan a cabo son inferiores o gozan de un menor prestigio que aquellos sustentados por hombres. Después, tanto a las mujeres como a las actividades realizadas por ellas se les asignan conceptos negativos muchas veces mediante mitos. Por ejemplo, el mito de que la mujer prefiere trabajar en casa el cual no está fundamentado en ningún principio científico, sino que se ha perpetuado a causa de que los hombres no dejaban hacer otro tipo de trabajo a sus mujeres. Por último, la discriminación hacia las mujeres y su exclusión a la hora de ostentar poderes en lo político, lo económico o lo cultural.

Las ideologías patriarcales presentan las diferencias entre hombres y mujeres situando a las últimas en una posición inferior debido a sus características biológicas innatas. Estas ideologías también afectan a los hombres, aunque sean los que ostentan el poder y organizan las relaciones

de poder. Es decir, si al sexo femenino se le atribuyen una serie de roles, conductas o pautas, el sexo masculino quedaría eximido de asumir esos roles, conductas o pautas por lo que las diferencias entre sexos se hacen cada vez más amplias. Además, el sexismo acentúa la fobia a las personas que no son semejantes, no solo entre la clasificación de hombres y mujeres, sino también personas de diversas culturas o con diferentes creencias tanto políticas como religiosas (Facio y Fries, 2005).

### **2.1.2. El género**

En el ámbito de las ciencias sociales, se considera que el género comprende las actividades o roles atribuidos a hombres y mujeres por convención social o cultural. Es decir, a los hombres se les atribuyen ciertas cualidades que se consideran masculinas o ciertos comportamientos propios de hombres mientras que a las mujeres se les atribuyen ciertas cualidades consideradas femeninas o ciertos comportamientos propios de mujeres y es así por convención social. En cambio, el sexo se refiere a las características biológicas y anatómicas que permiten diferenciar a un macho de una hembra. Estos dos conceptos no fueron distinguidos hasta los años sesenta. Concretamente, en 1955, el investigador John Money utilizó por primera vez la expresión *gender role* (rol de género) para referirse a los comportamientos relacionados con mujeres y con hombres (Aguilar, 2008).

El sistema sexo-género alude a las distintas relaciones entre hombres y mujeres dentro de una sociedad. Este sistema observa y examina estas relaciones teniendo en cuenta que las mujeres ocupan una posición subordinada y los hombres tienen el poder en las sociedades. Por primera vez, Gayle Rubin definió el término “sistema de sexo-género” en un artículo publicado en 1975 como: “El sistema de relaciones sociales que transforma la sexualidad biológica en productos de actividad humana y en el que se encuentran las resultantes necesidades sexuales históricamente específicas” (157). Por lo tanto, el sexo está determinado por las características biológicas y el género es un constructo social. Simone de Beauvoir fue una pionera en los estudios de género cuando en 1949 publicó *El segundo sexo*. En este libro, Beauvoir afirma que mujeres y hombres son así porque se construyen en la sociedad, no por razones anatómicas. Históricamente, el feminismo distinguió dos enfoques: el determinismo biológico y el constructivismo social. El determinismo biológico defiende que existe una diferencia de género

basándose en que hay diferentes psicologías relacionadas con el sexo y trata de llegar a la igualdad desde el lado femenino ya que es el que se encuentra en una situación de inferioridad. Por otra parte, el constructivismo social no considera que las diferencias de género sean un instrumento para defender la lucha feminista. Esto se debe al hecho de que la dualidad en la que se divide el ser humano (hombre y mujer) no ayuda a la liberación de la mujer ni es un argumento para la lucha feminista. Por lo tanto, las bases biológicas no deberían dictaminar la superioridad de un sexo sobre el otro, por eso el constructivismo social trata de dar a entender que los seres humanos nos construimos en sociedad y deberíamos tener los mismos derechos (Aguilar, 2008).

Según Cruz (2004), la palabra género reemplaza a la palabra mujeres y se utiliza para incluir al sexo femenino de forma cultural. El género es un ámbito que demanda un lugar dentro de las ciencias sociales ya que estas no han desarrollado una categoría que se ocupe de estudiar a las mujeres. Esto se debe a la falta de consideración por parte de las ciencias sociales de que existiera un problema como es la sociedad patriarcal. Entonces, el género es una manera de analizar y descubrir aspectos de este ámbito que había sido tan poco explorado. A partir de este modo de ver el género se establecen una serie de incógnitas sobre las relaciones entre las personas y grupos sociales. Así se pueden analizar las relaciones de mujeres con hombres como grupo social, con grupos de distintas edades o con diferentes estatus sociales. En los últimos años, la mujer se ha convertido en un tema de investigación que ha ido ampliando sus objetivos y métodos.

### **2.1.3. El sexismo en la lengua**

Terminológicamente, el vocablo hombre procede de la palabra latina *humus*, cuyo significado es tierra. Este término proviene de la creación del hombre narrada en la Biblia donde se relata que Dios moldeó al hombre a partir de barro. Con el paso del tiempo y hasta nuestros días, la palabra “hombre” se empleaba de manera genérica incluyendo tanto a hombres como a mujeres. Sin embargo, para comprender el género, este término ha ocasionado problemas ya que fortalece el machismo y el androcentrismo. Este androcentrismo se relaciona con el patriarcado del que se ha hablado previamente. Las lenguas de las sociedades patriarcales suelen ser mayoritariamente androcéntricas y camuflan o silencian lo femenino. El habla es estudiada por

la lingüística como una acción que se lleva a cabo en sociedad y que plasma las diferencias de poder y de posición social entre los y las hablantes de una lengua. La herramienta para originar esos vínculos de poder es precisamente la lengua. La lengua castellana considera que quién elabora el discurso y quién lo recibe es un ente masculino que además también representa a la mujer (Cruz, 2004).

El sexismo lingüístico es la utilización de forma discriminatoria del lenguaje a causa del sexo. Las lenguas no son sexistas si no que el sexismo se encuentra en los usos que se hacen de la lengua. Al vivir en una sociedad patriarcal, la lengua nos muestra en muchas ocasiones que el sexo que sufre discriminación es el femenino. Los sustantivos en español tienen género gramatical, es decir, una cualidad propia de determinados tipos de palabras y que sirve para catalogar a dichos sustantivos en masculinos o femeninos y para establecer la concordancia de los determinantes y de los adjetivos. También es cierto que no todos los sustantivos que se refieren a seres humanos muestran una relación género-sexo. Por ejemplo, aunque los sustantivos profesorado y alumnado tendrían un género gramatical masculino, sirven para designar a hombres y mujeres indistintamente. Además, existen sustantivos que no cambian su forma para el masculino o para el femenino y el género lo establece el determinante, el artículo o el adjetivo que va con ellos (el/la pianista, el/la periodista). Por otro lado, no todos los sustantivos del castellano nombran a seres con sexo (bicicleta, lámpara) (Menéndez, 2006).

La peculiar manera en la que el género gramatical del castellano funciona influye en el sexismo lingüístico. El género femenino solo puede usarse para referirse a mujeres, en cambio, el género masculino engloba tanto a hombres como a mujeres. Por lo tanto, el género masculino tiene un doble valor: el específico y el genérico. El valor específico sirve para incluir solamente a hombres. Por ejemplo, 'el alcalde de Valladolid firmó los documentos'. El valor genérico sirve para incluir a hombres y mujeres. Por ejemplo, 'los castellanos son muy amables'. El problema de este genérico es que puede dar lugar a ambigüedades y, además, hace que la mujer no sea tan visible. Un ejemplo de sexismo en el lenguaje que es peyorativo para la mujer es el uso de las formulas de cortesía 'señor', 'señora' y 'señorita'. Mientras que el término 'señor' sirve para designar a hombres en general, tanto casados como solteros, la palabra 'señora' se utiliza para referirse a mujeres casadas y 'señorita' para referirse a mujeres solteras (Menéndez, 2006). También, existe sexismo en los insultos. Por ejemplo, un "zorro" es un hombre listo, en cambio una "zorra" es una prostituta. Un "hombre público" es una persona que ocupa un cargo importante, en cambio una "mujer pública" es una prostituta.

#### 2.1.4. Estereotipos y roles de género

Los estereotipos de género son ideas o conceptos que han sido asumidos por la sociedad debido a su carácter repetitivo acerca de conductas, características y capacidades de los hombres y de las mujeres. En numerosas ocasiones, los estereotipos restringen la libertad de cada persona de formar su propia identidad y hacen que vivamos en un mundo desigual manteniendo el sistema patriarcal y discriminando a las mujeres. Como los seres humanos somos seres sociales, los estereotipos de género se van transmitiendo, aunque no son innatos, si no que se adquieren dependiendo de la cultura a la que pertenezcamos. Los estereotipos hacen que las personas se comporten de una determinada manera según lo que se espera de ellas (Hidalgo, 2017).

Figura 1: Estereotipos de género

<b>ESTEREOTIPOS DE GÉNERO</b>	
<b>Estereotipos femeninos</b>	<b>Estereotipos masculinos</b>
Las niñas juegan con muñecas.	Los niños juegan con balones.
Las mujeres son amas de casa, cocinan y limpian.	Los hombres cambian las bombillas y arreglan los electrodomésticos cuando se estropean.
A las mujeres les gustan las telenovelas y las películas románticas.	A los hombres les gustan las películas de acción y de terror.
Las mujeres van de compras.	Los hombres practican deportes.
Las mujeres se maquillan y se depilan.	Los hombres no se depilan.
Las mujeres leen libros y revistas.	Los hombres juegan a la consola.
Las mujeres conducen mal.	Los hombres conducen bien.

Fuente: Elaboración propia

Los roles de género son las expectativas sobre cómo deben ser, actuar o sentir los seres humanos dependiendo de su sexo. Debido a estos roles, los hombres y las mujeres han desempeñado distintos papeles en la sociedad (Melero, 2010). Por ejemplo, hasta hace no muchos años, lo que se esperaba de las mujeres era que fueran amas de casa, además de trabajadoras, y que se

ocuparan del cuidado de los hijos. Hoy en día, tanto mujeres como hombres están más concienciados de las desigualdades sociales gracias a los medios de comunicación, a las redes sociales y al acceso a libros o fuentes de información veraces. Sin embargo, todavía hay una gran cantidad de hombres que no participan en determinadas tareas del ámbito privado que solo realizan una pequeña parte delegando todo el peso en la mujer.

Figura 2: Roles de género

<b>Cuando alguien se comporta de forma:</b>	<b>Si es niña, se dice que es...</b>	<b>Si es niño, se dice que...</b>
Activa	Nerviosa	Inquieto
Insistente	Terca	Tenaz
Sensible	Delicada	Afeminado
Desenvuelta	Grosera	Seguro de sí mismo
Desinhibida	Pícaro	Simpático
Obediente	Dócil	Débil
Temperamental	Histérica	Apasionado
Audaz	Impulsiva, actúa sin pensar	Valiente
Introvertida	Tímida	Piensa bien las cosas
Curiosa	Preguntona, cotilla	Inteligente
Prudente	Juiciosa	Cobarde
Si no comparte	Egoísta	Defiende lo suyo
Si no se somete	Agresiva	Fuerte
Si no cambia de opinión	Caprichosa, voluble	Capaz de reconocer sus errores

Fuente: Vázquez, N. (2001). *El ABC del género*, Asociación Equipo Maíz, pp. 10-15.

Al aprenderse en sociedad y desde que nacemos, los estereotipos y los roles se afianzan hasta que se piensa o actúa como marcan. Aunque muchos de estos estereotipos están desapareciendo y los roles están cambiando, algunos de ellos siguen existiendo y produciendo situaciones de desigualdad. Es muy importante educar en el respeto y la igualdad para eliminarlos.

### **2.1.5. La violencia de género y la educación**

Desde que existe la humanidad, la violencia de género ha estado presente en todas las sociedades debido a la creencia de que el varón era el género dominante. La Declaración de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer define la violencia de género como:

“[...] todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada” (Recuperado de [https://www.oas.org/dil/esp/1993-Declaracion\\_sobre\\_la Eliminacion\\_de\\_la Violencia\\_contra\\_la\\_mujer.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/1993-Declaracion_sobre_la Eliminacion_de_la Violencia_contra_la_mujer.pdf)).

Este tipo de violencia se denomina “de género” porque es ejercida contra una mujer por parte de un hombre por el mero hecho de ser mujer. Hoy en día también es común que reciba el nombre de violencia sexista o violencia machista. Este tipo de violencia se origina de manera cultural ya que está vinculada con el sistema de creencias e ideologías, que, como se ha mencionado previamente, es un sistema patriarcal. Siempre suele generarse en parejas o incluso ex parejas. Todo este sistema se construye sobre la superioridad cultural del hombre y sobre los roles y estereotipos de género (Ramos y Luzón, 2012).

Para que se produzca la violencia de género tiene que haber dos partes: el maltratador o abusador, que es la persona que infringe la violencia física, verbal o psicológica sobre la persona maltratada, y la víctima, que es la persona que sufre la violencia física, verbal o psicológica. El maltratador pretende dominar y controlar a su víctima y para ello utiliza estrategias de coacción. Es muy común la creencia de que la única forma de coaccionar a la víctima es la violencia física cuando, en realidad, hay multitud de formas de abuso que no implican que se use la fuerza. Los

maltratadores aíslan, desvalorizan, amenazan e intimidan sin que tenga que producirse un contacto físico. También, controlan a la víctima y abusan económicamente de ella. Su objetivo, en muchas ocasiones, es que la víctima no tenga contacto con otras personas, incluso con sus familiares, para poder seguir ejerciendo una dominación sobre ella. Todas estas conductas implican un daño psicológico en la víctima. Otra forma de abuso psicológico es el chantaje emocional. El abusador se muestra dependiente y se degrada para producir en la víctima un sentimiento de pena. Así, la víctima siente a su vez culpabilidad y se siente responsable de la situación en la que se encuentra su pareja por lo que suele acceder a cumplir los deseos del abusador (Ramos y Luzón, 2012).

Cuando se habla de violencia física, se incluyen agresiones a la víctima como empujones, patadas, golpes con la mano o utilizando objetos, bofetadas, intentos de estrangulamiento, quemaduras, provocar abortos y, en último lugar, asesinar. Pero también, dentro de esta violencia, se puede hablar de la violencia sexual cuando el maltratador y la víctima mantienen una relación sexual no consentida por parte de la víctima. La violencia física es una forma de sometimiento de las mujeres con la que se consigue vejarlas, humillarlas o provocar traumas con la finalidad de mantener un control y dominación sobre ellas (Ramos y Luzón, 2012).

Para prevenir la violencia de género, se utilizan un conjunto de estrategias con la finalidad de reducir y eliminar el problema. Para ello, hay que minimizar los factores de riesgo e incrementar los factores de protección. Existen tres fases de prevención: la prevención primaria, la prevención secundaria y la prevención terciaria. La prevención primaria es la que trata de disminuir las probabilidades de aparición de la violencia de género, previamente a que se produzca. En este caso, las medidas de prevención deberían destinarse a la infancia, a la adolescencia y a la primera juventud ya que son los sectores que aún no deberían verse afectados por este problema. Estas medidas deben dirigirse a la educación ya que desde este ámbito pueden modelarse las conductas de las y los jóvenes mediante métodos educativos no sexistas que promuevan la igualdad entre sexos. Ya que la educación pretende conseguir el desarrollo integral de las personas, es importante que inculque valores además de conocimientos para que los jóvenes se desarrollen correctamente respetando a todas las personas por igual. Para llevar a cabo esta educación que prevenga la violencia de género, primero, es necesario interceptar qué acciones pedagógicas perpetúan los estereotipos de género a través del profesorado en las escuelas; después, es necesario instruir al profesorado para que sea capaz de reconocer acciones

o actitudes sexistas y finalmente, es necesario expandir modelos educativos que defiendan la igualdad y la diversidad (Ramos y Luzón, 2012).

La prevención secundaria es la que trata de detectar el problema de la violencia de género en sus primeras fases e intenta impedir que aumente el problema. Las actuaciones que podrían ponerse en marcha serían capacitar a las y los profesionales para captar precozmente los casos de violencia de género e indicarles como coordinarse con diferentes especialistas para tratar los casos. Las y los profesionales de la sanidad son claves para ayudar a las víctimas haciéndolas comprender su situación y enseñándoles los recursos a los que pueden acceder en caso de necesidad. El hecho de recurrir a dichos profesionales sanitarios se debe a que es un sector al que acude casi toda la población por norma general. Las víctimas de violencia de género, en muchas ocasiones, no son conscientes de serlo por lo que no es común que pidan ayuda por sí mismas. En la mayoría de los casos, las víctimas tienen miedo a pedir esta ayuda debido a que no se sienten apoyadas o tienen miedo de que su agresor se entere y pueda agravarse la situación. Además del sector sanitario, también la policía, las y los docentes o las instituciones judiciales pueden prestar ayuda en el caso de la prevención secundaria (Ramos y Luzón, 2012).

La prevención terciaria es la que se ocupa de la recuperación de las víctimas de la violencia de género ya afectadas. En este caso, se incluyen los recursos asistenciales para poder ofrecer protección legal, médica y psicológica a las víctimas. También, se pueden incluir los programas de reinserción laboral y de acogida de víctimas (Ramos y Luzón, 2012).

Según Moreno (2017), la violencia de género no se produce solo a causa de individuos aislados, sino que también los procesos de socialización en un sistema patriarcal promueven esta violencia que se convierte en un problema estructural. Por eso, la formación del profesorado es uno de los factores esenciales para emprender la lucha contra la violencia de género. Es conveniente que el profesorado tenga una perspectiva de género y que conozcan cómo se ha llegado a esta situación. Como cada persona tiene su propia ideología, sus propias experiencias y su propio modo de ver la realidad, el tema de la violencia de género en el aula no debe ser tratado con total libertad por cada profesor o profesora. La mayoría de las personas no han tenido recursos educativos para darse cuenta del sexismo o de la existencia de estereotipos. El profesorado apenas tiene recursos para combatir la violencia de género dado que no existe una coeducación generalizada en los centros así que tiene que recibir formación. Hoy en día, los centros aún cuentan con libros en los que las mujeres prácticamente son invisibles y no aparecen, los materiales escolares tienen imágenes sexistas o no hay un lenguaje inclusivo hacia

profesoras o alumnas. Todas las escuelas deberían ser coeducativas para acabar con este sexismo y tener perspectiva de género.

Lo idóneo sería que el profesorado participara en cursos formativos sobre la violencia de género y el sexismo y que la coeducación se incluyera en todas las asignaturas. El profesorado tiene que luchar por integrar mujeres importantes de cada asignatura, comprometerse a no hacer uso de un lenguaje sexista, tratar de la misma manera a los alumnos y a las alumnas, eliminar los estereotipos sexistas trabajando en el aula y no permitir ninguna clase de ataque hacia las alumnas por el hecho de pertenecer al sexo femenino. Tenemos que ser conscientes de que las mujeres no somos un grupo que se encuentra dentro de otro, somos la mitad de los seres humanos. La cultura, la educación y la religión siempre han defendido una jerarquía en la que los hombres se encuentran en la cúspide y las mujeres subordinadas. Incluso grandes filósofos y escritores han fomentado la misoginia por lo que sus obras deberían ser revisadas con el fin de no seguir reproduciendo sus mensajes que transmiten desigualdad (Moreno, 2017). No se puede seguir naturalizando las conductas discriminatorias hacia las mujeres ni permitir el uso de materiales sexistas en las aulas. Para acabar con la violencia de género hay que innovar y proponer nuevos métodos y recursos educativos.

## **2.2. La coeducación en la enseñanza**

### **2.2.1. La evolución histórica de la educación de las mujeres**

En la segunda mitad del siglo XVIII en Europa, comenzaron a desarrollarse los fundamentos del sistema educativo actual. En aquel entonces, las ideas educativas se relacionaban con la religión. Se consideraba que Dios creó a los hombres y las mujeres para ocupar diferentes roles sociales, por lo tanto, tenían que ser educados de manera distinta. En España, en el año 1813, el Informe Quintana mantiene que todos los ciudadanos deberían ir a la escuela, pero existen distintas perspectivas en cuanto a la escolarización de las niñas. Las directrices que se proponen para la educación se focalizan en la educación de los niños. En cambio, de las niñas se espera que recen, aprendan las tareas domésticas y, además, para ellas se recortan las asignaturas que cursan los niños. Las niñas no necesitan conocer aspectos culturales ya que su función principal

es ser esposas y madres y el estudio supondría una distracción de estas tareas. No podían acceder a estudios medio ni a la universidad. Las niñas o mujeres de las clases altas podían recibir clases de pintura, música o se les enseñaban nociones para poder participar en una conversación, pero no se les permitía utilizar sus conocimientos de manera creativa lejos del entorno doméstico (Subirats, 1994).

Algunos pedagogos ilustres argumentaron porqué las mujeres tenían esas restricciones a la hora de acceder a la educación. Rousseau en su tratado *Emilio, o De la educación* sugiere unas ideas distintas en cuanto a la educación de niños y niñas. La educación de los niños debe desarrollar su personalidad aportándole conocimientos para llegar a ser un individuo autónomo. En cambio, la educación de las niñas debe hacerlas dependientes y frágiles porque su finalidad es servir a los hombres. Aunque considera que, por naturaleza, los hombres y las mujeres son distintos y que su destino está asociado con su sexo, se contradice al decir que hay que contradecir a la mujer cuando piense por sí misma para que no se aleje de su condición subordinada. No es hasta el siglo XIX cuando algunas mujeres aristócratas comienzan a justificar la necesidad de educar a todas las mujeres ya que es algo beneficioso para los hijos al ser las madres su primer contacto humano (Subirats, 1994).

En nuestro país, las leyes educativas vigentes en los siglos XVIII y XIX dictaminan que los niños y las niñas no pueden estudiar juntos en el mismo espacio y su instrucción debe ser diferente. Aunque, progresivamente va incrementándose la necesidad de impartir determinados conocimientos entre las niñas de las clases bajas para poder ocupar determinados puestos de trabajo. En 1821, la ley indica que también se debe enseñar a las niñas a contar, a leer y a escribir como era normal en la educación de los niños. A veces, debido a la falta de dinero y la pobreza de algunos municipios, no era posible disponer de dos escuelas diferentes para niños y niñas, por lo que ambos acudían a la misma escuela. Sin embargo, seguía habiendo una distinción de contenidos para niños y niñas y los niños recibían más atenciones. A lo largo del siglo XIX, se van ampliando los derechos de las mujeres para que puedan acceder a estudios superiores y se avanzará hacia el sistema de escuela mixta que veremos más adelante (Subirats, 1994).

### **2.2.2. La educación de los géneros**

A lo largo de la historia, se han hecho investigaciones sobre el sexismo en la escuela que se han recogido en la literatura que trata sobre la educación. Lo complejo es plantear un modelo de cambio para la coeducación. En este caso, los profesores y las profesoras, que son el medio de transmitir conocimientos, pueden ser sexistas inconscientemente. Se necesita un cambio en las prácticas educativas para conducir al alumnado y al profesorado hacia una educación no sexista. Se pueden establecer dos posiciones a la hora de comprender la política de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres: la posición liberal y la radical (Bonafant, 1997).

El modelo liberal se construye sobre dos principios que son la inclusión de las mujeres en la libertad como individuos y la admisión de las mujeres en la esfera pública en igualdad de condiciones. Este modelo aboga por la erradicación de los estereotipos de género a la hora de elegir profesiones, es decir, las mujeres tienen las mismas capacidades para llegar a ser ingenieras, la eliminación de los estereotipos en los libros y recursos escolares y la igualdad para hombres y mujeres de contenidos, espacio en el que se educa y tiempo. En este enfoque, para valorar al género femenino, se establecen patrones masculinos. Sin embargo, también es verdad que las políticas de igualdad de oportunidades entre los sexos intentan renovarse y prestar más atención a las necesidades específicas de las niñas. El problema es que no tienen en cuenta la posición de superioridad del sexo masculino y el principio de libertad de elección en la educación termina dando lugar a situaciones sexistas. Además, este enfoque solo tiene en cuenta el ámbito público de la escuela (Bonafant, 1997).

El modelo radical reconoce la existencia de la jerarquía de poder del género masculino y de que la escuela legitima ese poder. Este modelo pretende cambiar el enfoque de la educación hacia una perspectiva femenina. Esto se conseguiría con un currículo que contemple la ausencia de valores femeninos e incluya la historia pasada y presente de las mujeres. También debe incorporar una discriminación positiva para que las niñas sean el núcleo del proceso educativo y la educación se organice de forma que estas puedan desarrollar todo su potencial. El enfoque radical admite la existencia de obstáculos que restringen las posibilidades de las niñas simplemente por su sexo y encontrarse en una situación de inferioridad con respecto a los niños. La tarea de la educación en este caso es derribar estos muros que permiten la existencia de desigualdades. Mientras que el modelo liberal solo tiene en cuenta la esfera pública, el modelo radical también tiene en cuenta la esfera familiar ya que en ella se hay desigualdades de la misma manera. Así, el enfoque radical reconoce que para que se produzca un cambio en la

educación y en la sociedad, primero tiene que comprenderse la diferencia entre géneros. Para ello hay que fomentar la comunicación, la empatía, la igualdad y la cooperación entre los sexos. Estos dos modelos presentan diferencias en las políticas de cambio en la educación para la igualdad de sexos, pero también se necesita barajar las posibilidades para cambiar las perspectivas del profesorado. Aunque haya unos claros objetivos establecidos hacia la coeducación, uno de los mayores retos es conseguir que el profesorado cambie sus métodos de enseñanza hacia una práctica coeducativa (Bonal, 1997).

Bonal (1997) define los modelos de educación de géneros mediante el concepto de sistema cultural.

“Un sistema cultural es el conjunto de estructuras que un grupo determinado ha ido creando con el fin de resolver las diferentes situaciones a las que debe enfrentarse. Estas estructuras se construyen a partir de la interrelación de sus cuatro componentes fundamentales: valores, normas, legitimaciones y conocimiento empírico. La estabilidad del sistema viene asegurada por una doble relación: por un lado, valores y legitimaciones se relacionan a nivel simbólico (es decir, dan lugar a un conjunto de creencias o ideas compartidas) y, por otro, las normas y el conocimiento empírico se relacionan a nivel práctico (es decir, dan lugar a costumbres y formas de organización concretas).”  
(Bonal, 1997, p. 35)

El profesorado se basa en el sistema cultural impuesto para planear sus acciones educativas, entonces es ahí donde entra en juego el poder de elegir si continuar con el sistema establecido o incluir nuevos métodos de innovación. Si se reconoce el sexismo en la escuela, se pueden cambiar los valores o las normas de esta.

El sistema educativo español ha presenciado tres modelos o sistemas culturales principales: el sistema de roles sexuales separados, el sistema de escuela mixta y el sistema de escuela coeducativa.

El sistema cultural de roles separados, como su propio nombre indica, defiende un modelo de educación que se diferencia por sexos. Esta separación del sexo masculino y femenino en la escuela es tanto física como simbólica. Este sistema es muy tradicional y estuvo presente hasta la incorporación de la Ley General de Educación de 1970. Entre sus características se encuentra la aprobación de una pedagogía y un currículo diferente para niñas y niños tomando como argumento las diferencias biológicas y las capacidades de los dos sexos. El principal objetivo de este sistema es la división del trabajo por sexos. Para ello, se utiliza el currículo con el fin de asignar distintos roles sexuales a niños y niñas. A los niños se les enseñan los conocimientos

necesarios para realizar tareas en el mundo laboral y practican las habilidades necesarias para sus empleos, mientras que las niñas se las prepara para los roles domésticos. Entonces, los niños deben desarrollarse en la esfera pública y las niñas en la esfera privada. Se tienen en cuenta algunos valores femeninos en la escuela, pero son planteados como inferiores a los valores masculinos. Como los niños y las niñas no van a encontrarse en el mercado laboral, este sistema no tiene en cuenta la igualdad de oportunidades. Los únicos cambios que se plantean en este sistema tienen como finalidad proteger los roles masculinos y femeninos para que no se crucen entre ellos. Es decir, los roles masculinos están destinados a ser aprendidos únicamente por los niños y los roles femeninos por las niñas. Además, la escuela y el profesorado debe imponer fuertes castigos al alumnado si esto no se cumple. La escuela debe centrarse en la socialización de los individuos en lugar de en la enseñanza de conocimientos y debe fijarse más en la moral que en la razón. La discriminación sexista se muestra en las distintas enseñanzas que se ofrecen a niños y niñas y en el ámbito en el que se pueden desarrollar los conocimientos que adquieren (público o privado). Socialmente, solo se aprecian los elementos masculinos (Bonafant, 1997). Este sistema está obsoleto en la actualidad y apenas se usa ya que es vejatorio para la mujer e infravalora sus capacidades limitándola a la esfera privada sin darle la oportunidad de desarrollarse plenamente.

El sistema cultural de escuela mixta ha sido el modelo principal en el sistema educativo español. Se fundamenta en el principio de igualdad de todas las personas y sostiene la educación de hombres y mujeres en conjunto y no de forma separada, como anteriormente. La pedagogía y curricula empleados debe ser la misma para todos los integrantes de la escuela, tanto niños como niñas. Si esta igualdad que se persigue no se cumple, es el profesorado el que tiene que intervenir para corregirlo. Por lo tanto, el profesorado está concienciado con la búsqueda de la igualdad entre hombres y mujeres y no produce ningún tipo de discriminación en la escuela. De hecho, es recomendable que sean los profesores y profesoras quienes fomenten la igualdad entre razas, sexos o diferentes estatus sociales. La escuela se convierte entonces en una institución neutral, es decir, no hace diferenciaciones por motivos de sexo ni promueve o apoya la superioridad de un sexo con respecto al otro. A la hora de analizar los resultados educativos, solamente se aprecian desigualdades debido a que cada estudiante como individuo particular, independientemente del hecho de ser niño o niña, tiene unas aptitudes y unas capacidades distintas y, por tanto, los resultados serán distintos. Se tienen en cuenta las necesidades específicas de cada individuo. En este sistema, el profesorado no considera que la feminidad y la masculinidad sean constructos sociales, sino que son efectos naturales que se ajustan al sexo

de los individuos y a veces lo pueden atribuir al proceso de socialización familiar, con el que ellos no tienen nada que ver. El discurso que producen el profesorado no debe delimitar lo que es masculino y lo que es femenino ni transmitir la idea de que el género tiene algún tipo de repercusión sobre las oportunidades educativas o laborales del alumnado ya que todos son iguales para esta institución (Bonaf, 1997).

Los cambios que se pueden contemplar en este sistema están relacionados con acciones que respaldan la libertad de elección y un desarrollo personal de los alumnos y las alumnas pleno y en óptimas condiciones de trabajo. También, se prepara al alumnado para que pueda desarrollar su sentido de la ciudadanía en un estado democrático y se le inculca los principales valores culturales vigentes en la sociedad a la que pertenecen. En este sistema, tanto niños como niñas comparten los mismos espacios físicos y las mismas aulas y disponen de los mismos recursos y materiales pedagógicos. La escuela se rige por el principio de la meritocracia, es decir, cada estudiante obtiene unos resultados según su esfuerzo personal y su rendimiento, y quien más trabaja, mayores recompensas obtendrá. Además, la escuela tiene como objetivo preparar a los niños y niñas para el mundo laboral, dejando de lado la vida doméstica al contrario que en el sistema cultural de roles separados. El problema de este sistema es que considera “anormal” la transgresión de los géneros (Bonaf, 1997). Este sistema es más beneficioso que el sistema cultural de roles separados ya que si se quiere lograr una socialización de los individuos, se debería vivir de forma conjunta y no estar separados por sexos. La separación es el primer paso para crear desigualdades.

La escuela y el profesorado juegan un papel muy importante en la construcción social del género ya que son transmisores de valores. Por tanto, hay que prestar atención al currículum oculto. El currículum oculto es el conjunto de valores, normas, creencias y actitudes que no están escritas pero que se aprenden al estar en contacto con el profesorado. Entonces, los profesores y profesoras deben evitar que se produzcan situaciones de discriminación y prevenir la violencia de género promocionando la igualdad entre hombres y mujeres. Para ello, el profesorado no solo tiene que dar ejemplo con sus actitudes, sino que también tiene que utilizar materiales que no invisibilicen o discriminen a las mujeres ya que muchas veces la literatura o las canciones contienen elementos que agreden encubiertamente la integridad de las mujeres (Arroyo, Berzosa y Pinedo, 2018).

Finalmente, el sistema cultural de escuela coeducativa valora las diferencias sociales y sexuales en la educación de niñas y niños. El género pasa a ser la variable más importante para el trabajo

en el aula, pero no de forma negativa como en el primer sistema de roles separados. Ahora, la diversidad de género es integrada como una diversidad cultural y se incluyen en los valores culturales relevantes las acciones y prácticas que anteriormente se consideraban femeninos. Para este sistema, el género se adquiere en sociedad. La escuela ya no es una institución neutral, sino que se centra en las diferencias entre lo masculino y lo femenino, entre niños y niñas y en las barreras entre ambos. El profesorado es capaz de contemplar las relaciones sociales y darse cuenta del sistema patriarcal que está establecido en la escuela en el que los niños son el grupo sobresaliente y las niñas están oprimidas por este grupo. En este caso, la igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación no está garantizada por la igualdad de tratamiento de todas las personas. Por lo tanto, se insiste en la educación femenina ya que había estado en un segundo plano anteriormente. Entonces, el profesorado se encarga de promover cambios para que los valores femeninos que han sido omitidos o ignorados sean encajados en la escuela no solo para beneficio de las niñas, sino que también el grupo de los niños pueda impregnarse con estos valores. Este sistema coeducativo busca eliminar las desigualdades entre sexos y la dominación del sistema patriarcal y de lo masculino (Bonal, 1997).

Para conseguir la igualdad total de oportunidades para ambos sexos, hay que modificar la pedagogía, la organización de la escuela y el currículo. No solo se busca incorporar personajes femeninos en los libros de texto que están tan llenos de hombres importantes y omiten a las mujeres, también hay que utilizar nuevos métodos pedagógicos para la mejora del aprendizaje de cada grupo y eliminar los estereotipos de género que surgen de priorizar unas capacidades específicas con respecto a otras. El currículo tiene que ser intergenérico para atender a la diversidad que se presenta en las aulas y considerar las necesidades de los dos sexos a la vez que se promueve el respeto entre ambos (Bonal, 1997).

En definitiva, el paso de un sistema cultural a otro es un proceso lento que sucede en un contexto y un momento concretos bien sea por el desarrollo de una nueva ideología o por el avance de la lucha feminista. Como se ha señalado previamente, para llevar a cabo este cambio en los sistemas culturales, hay que comenzar por cambiar los currícula, los métodos de enseñanza y, sobre todo, cambiar las perspectivas del profesorado. Este aspecto es el más importante ya que son los profesores y profesoras quienes transmiten el conocimiento y la principal guía del alumnado en su desarrollo como individuos de una sociedad democrática. Es esencial que el profesorado comprenda la situación de desigualdad que se produce en las sociedades patriarcales y que intente hacer algo para cambiarla. Por eso, hay que comenzar por educar a

los alumnos y las alumnas en la igualdad, eliminando cualquier clase de prejuicios o de estereotipos que hayan existido en el pasado.

### **2.2.3. ¿Qué significa coeducación?**

Según el Instituto de la Mujer (2007), el término coeducación se ha transformado a lo largo de los años a la vez que se ha ido transformando la sociedad. En los años 70-80, se pretendía que los niños y niñas tuvieran acceso a la misma educación, pero no se tenían en cuenta los valores que estaban comprendidos en los conocimientos que se enseñaban. Después, se reflexiona sobre la igualdad de los niños y las niñas a la hora de acceder a los conocimientos. Sigue habiendo resultados desiguales entre niños y niñas, aunque ambos puedan acceder a la educación de igual manera. Por lo tanto, se evidencia que el modelo educativo y los contenidos que se enseñan están influenciados por la sociedad patriarcal y son discriminatorios. El concepto de coeducación es flexible y susceptible al cambio.

Brullets y Subirats (1991) definen la coeducación como:

“la educación conjunta de dos o más grupos de población netamente distintos: aun cuando ha sido a veces aplicado a la educación conjunta de grupos formados sobre la base de características de distinto tipo (clase social, etnia, etc.) su uso habitual hace referencia a la educación conjunta de dos colectivos humanos específicos: los hombres y las mujeres.” (Brullets y Subirats, 1991, p. 7)

En los últimos años, se han ido ampliando las definiciones de coeducación y han ido cambiando para adaptarse a los nuevas exigencias y problemáticas que van surgiendo. Por ejemplo, Ferreiro (2017) define coeducación como “un modelo de intervención educativa que tiene por objeto el desarrollo integral de las personas, sin coartar las capacidades de cada cuál, independientemente de su sexo. Por lo tanto, debe ser un proceso intencionado y consciente.” Las primeras definiciones de coeducación no eran tan precisas ya que no incluían aspectos que se han ido añadiendo con el paso del tiempo y la profundización en las investigaciones sobre este tema. Las nuevas definiciones de coeducación concretan más el concepto incluyendo el hecho de que además de ser una educación que incluye a hombres y mujeres por igual, también fomenta el respeto y la libertad de desarrollo personal.

Para que un proyecto educativo se considere coeducativo tiene que cumplir una serie de características. Primero, su marco teórico tiene que basarse en las teorías feministas. No puede

considerar que el entorno es neutro, sino que tiene que partir de la existencia de sexismo. El currículo tiene que reconstruirse para potenciar valores como la tolerancia, el respeto, la igualdad, la empatía y la resolución de conflictos y se contemplan otros agentes socializadores no solo dentro de la escuela. Tiene que intentar superar las desigualdades de género cambiando las relaciones entre hombres y mujeres. A su vez, tiene que abogar por la eliminación de los estereotipos para que los roles que se consideran femeninos o masculinos dejen de serlo y no estén cosificados por sexo (Instituto de la Mujer, 2007).

Para implementar un modelo coeducativo, lo más adecuado es desarrollar una estrategia dual de manera que las acciones concretas y las acciones transversales se coordinen. Es imprescindible organizar y regular las propuestas de actuación coeducativas desde un foco principal que puede estar en el centro escolar o puede ser un profesional especializado en políticas de igualdad. De esta forma, se puede trabajar sobre todas las áreas educativas, en cualquier espacio y tiempo. La estrategia dual requiere una serie de condiciones para que se pueda poner en marcha. Es necesario la presencia de un Proyecto Educativo de Centro en el que se especifique cómo está organizada la coeducación en el centro y cómo se pueden utilizar de manera óptima los recursos para llevar la coeducación a cabo. Es necesario que el centro escolar y el profesorado se impliquen para desarrollar la coeducación. Además, como se menciona en otros apartados, el equipo docente necesita tener conocimientos sobre el tema y formarse continuamente sobre la coeducación (Instituto de la Mujer, 2007).

Hay una gran variedad de iniciativas que se pueden implantar en los centros educativos relacionadas con la coeducación. Por ejemplo, impartir asignaturas en las que el alumnado pueda razonar y debatir sobre las desigualdades y otras en las que se ejemplifique desde la perspectiva de género. Se pueden preparar actividades en las que todos y todas las alumnas se impliquen de manera igualitaria y cooperen entre sí. También, se puede incluir a las familias para que sean conscientes del significado de coeducar y hacer carteles o murales utilizando un lenguaje no sexista. Además, existen un sinnúmero de actividades puntuales como juegos cooperativos, charlas informativas o sesiones de cine en las que también pueden participar las familias para concienciarse de la presencia del sexismo en la vida cotidiana. A su vez, las familias tienen un papel muy importante en la educación ya que son las que educan en primera instancia a los niños y niñas enseñándoles como comportarse y transmitiendo valores. Es recomendable que en el ámbito familiar no se desarrollen los roles sexistas. Las tareas domésticas deberían repartirse de forma igualitaria entre todos los miembros de la familia. La

violencia de género debería mostrarse como un mal mayor de nuestra sociedad y como un hecho inadmisibile. Todas las familias deberían apoyar a sus hijos e hijas en la elección de las asignaturas optativas sin importar de qué tipo sean para deconstruir cualquier modelo sexista (Instituto de la Mujer, 2007).

### **3. PROPUESTA DIDÁCTICA**

#### **3.1. Contextualización de la unidad didáctica**

La unidad didáctica “Preventig Domestic Violence” fue diseñada e implementada en el instituto público Juan de Juni. Este instituto se encuentra en la ciudad de Valladolid y está ubicado en el barrio de “La Rondilla”, cerca del río Pisuerga. La mayoría de la gente que vive en este barrio pertenece a la clase media-baja. Hay una gran variedad de grupos étnicos conviviendo en esta zona. Por norma general, aunque este barrio es un poco antiguo, los edificios y espacios públicos se encuentran en buenas condiciones, por eso se considera una buena zona para vivir, estudiar o trabajar. Desde el punto de vista socioeconómico, esta área cuenta con vecinos que tienen un poder adquisitivo medio y se caracteriza por tener buenos índices de empleo.

El instituto Juan de Juni fue construido en 1950 como Seminario Menor Diocesano. En los años 80, el Ministerio de Educación compró este edificio y lo acondicionó para que en el año 1987 hiciera la función de Instituto de Bachillerato. En un principio se llamaba “Mixto 10” debido a que era el décimo instituto de Valladolid, pero luego cambió su nombre por “Juan de Juni”. En 1996, se empieza a impartir en el centro la Educación Secundaria Obligatoria además de la etapa de Bachillerato. Hoy en día, el instituto cuenta con una línea bilingüe para los cursos de la ESO en la que asignaturas como Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Música o Tecnología son impartidas en inglés. Este instituto tiene 38 aulas, laboratorios, aulas multimedia, 4 aulas con pizarra digital, talleres (para asignaturas como Tecnología), un gimnasio, un teatro y una biblioteca. Desde el punto de vista académico, se puede decir que el instituto Juan de Juni se centra en el aprendizaje de lenguas extranjeras y ofrece una enseñanza personalizada. Desde el punto de vista actitudinal, en el centro se fomentan valores como el respeto, la comprensión, la empatía, la solidaridad o la capacidad de esfuerzo y trabajo personal. Además, esta institución promueve el uso de las TICs en el aula como parte fundamental del proceso de aprendizaje del alumnado.

Este instituto tiene una gran riqueza cultural ya que hay un gran número de estudiantes que provienen de diferentes culturas. Por ejemplo, en el Juan de Juni estudian alumnos de etnia gitana, alumnos sudamericanos o alumnos chinos. También, se le enseña al alumnado a convivir con sus iguales ya que desde este centro se organizan una gran cantidad de actividades culturales en las que todos y todas las estudiantes tienen que trabajar en equipo. Además, se

realizan excursiones a nivel nacional y a nivel internacional para que el alumnado pueda estar en contacto con las lenguas extranjeras.

### **3.2. Justificación de la unidad didáctica**

La unidad didáctica “Preventing Domestic Violence” está pensada para ser implantada en el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria en la línea bilingüe en la asignatura de inglés. El periodo de implantación sería de dos semanas. Por lo tanto, la unidad didáctica se desarrollaría en siete sesiones de cincuenta minutos cada una, ya que es la duración de una clase normal en el instituto Juan de Juni. La *Orden EDU 362/2015* establece que debe haber tres horas de clase a la semana para la primera lengua extranjera en tercero de la ESO. En el caso de este centro, se imparten cuatro horas a la semana al tratarse de la línea bilingüe. Esta hora adicional se impartía un día a la semana después de la sexta hora de clase ya que sino no se dispondría de otra hora en la semana al estar programado el horario de las demás asignaturas. Como se ha mencionado previamente, este instituto cuenta con una gran diversidad de estudiantes cuyo poder adquisitivo varía de bajo a medio. Por este motivo, las tareas y la metodología incluidas en esta unidad no requieren materiales caros e integran las medidas de atención a la diversidad. La unidad didáctica esta diseñada para ser implementada al final del tercer trimestre del curso académico debido a que la mayoría de las tareas propuestas necesitan un conocimiento apropiado de ciertas estructuras gramaticales, competencias comunicativas y vocabulario que se adquiere a lo largo del tercer curso.

La metodología empleada para el diseño de las tareas de esta unidad ha sido el enfoque por tareas o *Task-based Approach*. Esta metodología considera que la lengua es un instrumento de comunicación, el alumnado es el protagonista del proceso de enseñanza/aprendizaje, las tareas y los materiales tienen que ser reales y tener aplicaciones en la vida cotidiana y el trabajo en grupo es esencial para que el alumnado aprenda valores y se comunique. Una de las principales intenciones del enfoque por tareas es que todo el alumnado interactúe entre sí para poder adquirir y desarrollar las competencias comunicativas. La mayor parte de las tareas propuestas en la unidad didáctica están pensadas para llevarse a cabo en grupos. De esta forma, las y los alumnos se comunican entre sí, ya que el objetivo principal del enfoque por tareas es la

comunicación. Mediante esta metodología, se pueden desarrollar los dos aspectos de la comunicación: la producción oral y la comprensión oral.

Esta unidad ha sido diseñada en su totalidad en la primera lengua extranjera, en este caso la lengua inglesa. El principal objetivo respecto a la lengua es que el alumnado desarrolle sus habilidades para comunicarse y adquiera ciertas competencias interculturales. En esta unidad se contemplan las diferentes funciones comunicativas del lenguaje. Por ejemplo, las y los alumnos desarrollarán la función fáctica del lenguaje en la comunicación aprendiendo mecanismos para iniciar, finalizar o mantener una conversación en la lengua extranjera. También, desarrollarán la función expresiva ya que en muchas tareas tendrán que manifestar sus opiniones de manera subjetiva y debatir con sus compañeros y compañeras. La comunicación mediante la lengua inglesa hace que el alumnado tome conciencia de la cultura inglesa y entre en contacto con ella. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas defiende que en la enseñanza de lenguas extranjeras se debe promover el conocimiento de la otra cultura ajena a la propia a la hora de aprender al completo el idioma. Las tareas de esta unidad están pensadas para motivar a las y los alumnos a participar durante las clases y que de esta manera estén en contacto continuo con el inglés. La misión de la profesora en este contexto, y teniendo en cuenta que la metodología empleada es el enfoque por tareas, es orientar a los alumnos más que transmitirles conocimientos. Así, cada estudiante pasa a tener un papel principal en su propia educación, ya que descubriendo cosas por si mismos aprenden de manera significativa.

Este aprendizaje significativo es esencial en el enfoque por tareas al considerar el aprendizaje autónomo del alumnado y el aprendizaje por descubrimiento como parte fundamental del proceso de aprendizaje de una lengua. Por eso, las tareas propuestas en esta unidad didáctica promueven este tipo de aprendizaje ya que los alumnos y alumnas tienen que descubrir cosas autónomamente y hacer producciones en la lengua extranjera, aunque tengan fallos. A la hora de diseñar las tareas, se ha tenido también en cuenta la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky como criterio para modelar la dificultad de estas. Esta zona de desarrollo próximo se encontraría entre la zona de desarrollo real, en la que los alumnos y alumnas podrían resolver un problema de manera autónoma y sin ayuda, y la zona de desarrollo potencial, en la que los alumnos y alumnas necesitan la ayuda de una persona adulta o de un compañero o compañera que sea capaz de resolver el problema. Entonces, no es conveniente que los alumnos y alumnas se encuentren con tareas tan difíciles que no sean capaces de resolver, pero tampoco

con tareas tan fáciles que no requieran apenas pensar para resolverlas. Por lo tanto, estas tareas encajan con los principios defendidos por las teorías socio-constructivistas del aprendizaje de lenguas ya que el alumnado es constructor de su propio aprendizaje y además el aprendizaje tiene lugar en un contexto sociocultural y es activo, es decir, se aprende haciendo. En estas tareas, es esencial que los alumnos y alumnas tomen decisiones y relacionen información demostrando su capacidad de razonamiento.

También, se ha tenido en cuenta la Teoría de Adquisición del Lenguaje de Krashen para planificar las tareas. Según Krashen (1981), el alumnado debe adquirir la lengua, no solo aprender sus reglas, por lo que hay que exponerlos a situaciones en las que la lengua se adquiera de manera natural como cuando adquirieron su lengua materna. En este caso, para que los alumnos y alumnas adquieran la lengua inglesa, tienen que usarla continuamente durante las clases para comunicarse. Para ello, se debe crear una atmósfera agradable en el aula en la que el alumnado se encuentre a gusto de acuerdo con la Hipótesis del Filtro Afectivo. Esta hipótesis defiende que el ambiente que se genere en el aula tiene que ser lo suficientemente cómodo para que los alumnos y alumnas tengan seguridad en si mismas y tengan seguridad para producir. Si el alumno o alumna no se siente presionado o forzado, se sentirá más motivado o motivada y empezará a participar en las clases. Un filtro afectivo alto provocaría un bloqueo del o de la estudiante, mientras que un filtro afectivo bajo animaría al estudiante o a la estudiante a comunicarse. Por eso, muchas de las tareas propuestas se realizarían en grupos y se formulan con enunciados con un nivel adecuado y comprensible para el alumnado. Es importante animar a los alumnos y alumnas a que se comuniquen sin importar si cometen fallos para que adquieran fluidez en sus conversaciones. Por último, esta unidad didáctica trata de cubrir las estrategias de aprendizaje de Rebecca Oxford (1998). Dentro de las estrategias directas, las tareas de esta unidad contienen sobre todo estrategias cognitivas ya que requieren análisis y razonamiento. Dentro de las estrategias indirectas, las tareas de esta unidad contemplan las estrategias metacognitivas ya que el alumnado tiene que planificar su propio trabajo y evaluar en ocasiones el de sus compañero y compañeras; las estrategias sociales, ya que el alumnado tiene que interactuar con sus compañeros y compañeras para completar las tareas y estrategias afectivas, ya que se intenta crear una atmósfera agradable para motivarles.

Los tipos de tareas que se encuentran en la unidad son a) introducción y motivación, b) diagnóstico y conocimientos previos, c) desarrollo, d) refuerzo y e) evaluación. Además, las tareas suelen estar organizadas por este orden empezando siempre por las de introducción y

motivación. Muchas de las tareas tienen como objetivo practicar la comprensión, la expresión oral y la resolución de problemas en grupo. La organización de grupos de trabajo para muchas de las tareas tiene como finalidad que los alumnos y alumnas se relacionen e interactúen en la lengua extranjera de forma real en situaciones reales. Por eso, los materiales que se utilizarían en las clases serían también materiales reales como, por ejemplo, canciones, vídeos sobre historias del día a día o la temática del proyecto final. Uno de los motivos para introducir estos materiales reales en el aula es que los alumnos y alumnas se den cuenta de la utilidad de aprender inglés en la actualidad. Por consiguiente, las tareas plasman los motivos para aprender la lengua inglesa. En primer lugar, la necesidad de hablar inglés como puerta a un mundo laboral más amplio. La inmersión en otra cultura distinta a la propia aporta distintas perspectivas en la formación de los alumnos y alumnas como ciudadanos y ciudadanas del mundo. Aprender una lengua también implica activar procesos de construcción del conocimiento que pueden extrapolarse a otras materias y poder vivir nuevas experiencias en otros países. Los grupos se crearían de manera aleatoria para que el alumnado pueda trabajar con distintos tipos de compañeros y compañeras.

En esta unidad didáctica también se han tenido en cuenta las medidas de atención a la diversidad. Por ejemplo, la organización de grupos de manera heterogénea para que todos y todas las alumnas puedan trabajar sin ser discriminados en ningún caso o la amplia gama de tareas en las que se cubren muchos de los aspectos que conlleva el aprendizaje de una lengua. Además, la transversalidad es el eje de esta unidad didáctica ya que el tema de la violencia de género es una de las preocupaciones de la sociedad actual.

### **3.3. Descripción y explicación de las sesiones y de las tareas de la unidad didáctica**

La unidad didáctica “Preventing domestic violence”, como su propio nombre indica, se centra en la temática de la violencia de género. La violencia de género es muy común en la vida cotidiana, pero, a veces, no se le da la suficiente importancia en los currículos o no se informa a los y las jóvenes de la manera adecuada. Por lo tanto, incluir en el temario unidades de este tipo es esencial para prevenir la violencia de género y concienciar a los y las jóvenes de lo perjudicial que es para la sociedad. Como se ha mencionado previamente, la unidad consta de 7 sesiones que contienen, aproximadamente, 5 tareas cada una, con excepción de la última sesión que

consta de solo una tarea en la que se presenta el proyecto final. Esta unidad ocuparía 2 semanas del calendario escolar ya que es el tiempo que he considerado idóneo para aprender lo suficiente sobre este tema, pero sin sobrecargar o agobiar al alumnado.

Los contenidos de esta unidad didáctica son el vocabulario sobre feminismo, sexismo y violencia de género; el lenguaje descriptivo sobre las víctimas de violencia de género y los abusadores; la adecuación del texto con respecto a la audiencia, el contexto y el canal; las distinción entre tipos de comprensión (información esencial, puntos principales, detalles relevantes); la expresión del interés y el elogio y lo contrario; el intercambio de puntos de vista y consejos y la petición y provisión de información. Las tareas no van a requerir muchos materiales ya que quizá haya alumnos o alumnas que no tengan muchos recursos y no puedan invertir el dinero para materiales escolares. La mayoría de los materiales que se van a necesitar se pueden proporcionar en el aula y no tienen precios caros.

Esta unidad didáctica tiene varios objetivos. El alumnado debe expresarse y comprender la lengua inglesa; saber trabajar tanto individualmente como en equipo para completar las tareas de forma satisfactoria; relacionarse con sus compañeros y compañeras rechazando los prejuicios y comportamientos violentos o sexistas; participar en las clases y desarrollar su sentido crítico; apreciar las creaciones artísticas y respetar a los y las demás, ser tolerante y cooperar con sus compañeros y compañeras.

Ya que el objetivo del enfoque por tareas es el empleo real de la lengua en el aula, la unidad cuenta con una gran cantidad de tareas orales o que complementan otros aspectos con el oral. En las seis primeras sesiones se tratarán las competencias del lenguaje: *speaking* (expresión oral), *reading* (comprensión escrita), *listening* (comprensión oral), *writing* (expresión escrita), e *interacting* (interacción), mientras que en la última sesión se presentarán los proyectos finales. La interacción va a ser una competencia muy importante en esta unidad didáctica ya que es la base del enfoque por tareas y se pretende que los alumnos y alumnas consigan comunicarse y mantener conversaciones en la lengua inglesa de manera natural y con cierta fluidez.

### 3.3.1. Primera sesión

La primera sesión de la unidad didáctica sirve como introducción al tema de la violencia de género. En ella, se introduce al alumnado en el contexto y se les explica qué proyecto van a tener que realizar al finalizar la unidad. La mayoría de las tareas de esta sesión van a basarse en la expresión oral para que los alumnos y alumnas se motiven a comenzar con la unidad. Desde la primera sesión, se dice al alumnado que aquellos que hablen durante toda la clase en inglés recibirán un punto y al final de la unidad, el alumno o alumna que más puntos tenga recibirá un premio. El premio, en este caso, sería un libro en inglés, pero esta información se ocultaría para no condicionarles y que no se esfuercen en caso de que no les guste el premio. La finalidad de ofrecer un premio es conseguir que el alumnado se motive y hable en inglés durante toda la clase sin recurrir al español y, además, se espera crear una competitividad sana que también les motive para conseguir el premio.

La primera tarea se titula “Welcome to our brand-new unit” (Bienvenidos a la nueva unidad) ya que es una presentación de lo que se va a tratar en la unidad. Por lo tanto, es una tarea de introducción y motivación con una duración de aproximadamente 10 minutos. En esta tarea participaría toda la clase en conjunto y no sería necesario ningún material. Se comenzaría dando los buenos días a la clase e introduciendo el tema de la violencia de género sin dar muchos detalles ya que van a ser los propios alumnos y alumnas quienes investiguen el tema. A continuación, se les explicaría en que consiste el proyecto final. Este proyecto tiene como finalidad que el alumnado cree un cómic para prevenir la violencia de género.

El proyecto está pensado para grupos de tres personas ya que se espera que las clases no excedan de 20 estudiantes para poder trabajar con comodidad y dar un tratamiento más personalizado a cada alumno o alumna. Los grupos se harían de manera aleatoria numerando al alumnado (por ejemplo, del 1 al 8) para que los grupos sean heterogéneos. De esta manera, los alumnos y alumnas no trabajarían con las mismas personas siempre o con sus amistades, sino que cooperarían con personas con las que no están acostumbrados a trabajar. Así, se podrían conocer mejor y mejorar sus habilidades sociales y, también, se crearía una atmósfera más cordial entre toda la clase aumentando el compañerismo y la empatía. Para este proyecto, el departamento de inglés se coordinaría con el departamento de tecnología y de música por las siguientes razones. El cómic se realizaría en una página web específica de diseño de cómics llamada Pixton y cada grupo de estudiantes crearía un blog para subir el cómic y otras tareas

relacionadas con la prevención de la violencia de género. Tanto la creación del cómic como el blog se harían en las clases de tecnología en un aula con ordenadores. Además, una de las tareas que van a tener que realizar en esta unidad es componer una canción para prevenir la violencia de género. La parte instrumental de la canción sería compuesta en las clases de música y, también, se subiría al blog la canción final. Estas clases de tecnología y música también serían impartidas en inglés ya que el curso elegido para la unidad pertenece a la línea bilingüe. De esta manera, se tendría en cuenta la interdisciplinariedad debido a que se combinarían varias áreas del conocimiento para la realización del proyecto. Es importante que sean creativos porque uno de los aspectos que se van a valorar es la originalidad. Los cómics no se empezarán hasta la segunda semana porque así los alumnos y alumnas durante las sesiones pueden aprender cosas que sean útiles a la hora de realizar el cómic.

En la presentación del proyecto final, cada grupo puntuaría los cómics de los demás grupos y el grupo que más puntos obtuviera ganaría un premio que tampoco se diría, en este caso, un paquete de golosinas. Así, todos y todas las alumnas se sentirán incluidos y sentirán que sus opiniones también son tenidas en cuenta. Esta tarea finalizaría con preguntas para iniciar una conversación con la clase, por ejemplo, qué les parece la idea de hacer un cómic o si les parece una tarea difícil. De esta forma, se pueden conocer las impresiones del alumnado y cuáles son sus dudas. Los objetivos de esta tarea son que el alumnado conozca en qué consiste el proyecto final, cómo van a ser evaluados y qué es lo que van a aprender con la unidad y que expresen sus opiniones al respecto de forma oral en la lengua inglesa. Para evaluar el proyecto final, se utilizaría una escala de valoración que se explicará más adelante.

La segunda tarea se titula “Sexist behavior (I)” (Comportamientos sexistas) y también es una tarea de introducción y motivación ya que las siguientes tareas están relacionadas con esta. La duración de la tarea es de 5 minutos y participaría toda la clase en conjunto. Para esta tarea tampoco se necesita ningún material, toda la información y opiniones van a producirse de manera oral. Los alumnos y alumnas tendrían que pensar sobre el significado de los comportamientos sexistas y sobre si alguna vez han experimentado o visto algún comportamiento sexista en la vida real. Solo los alumnos o alumnas que quisieran hablarían de este aspecto debido a que puede haber alumnos o alumnas que se sientan incómodos hablando de sus experiencias personales. También, tendrían que contestar a dos preguntas sobre expresiones que pueden parecer muy comunes: qué significan para ellos y ellas las palabras “actúa como un hombre” y qué significa “comportate como una señorita”. El objetivo de esta

tarea es que el alumnado comience a reflexionar sobre el sexismo y los estereotipos que, hoy en día, encontramos en la sociedad y son difíciles de erradicar.

La tercera tarea recibe el mismo título que la anterior, “Sexist behavior (II)” (las tareas que llevan el mismo título se van a distinguir numerándolas con números romanos), y se puede considerar la tarea central de esta sesión. En este caso, es una tarea de diagnóstico y conocimientos previos. La tarea se realizaría de manera individual y como material, se necesitaría una tabla elaborada por la profesora para que el alumnado complete (ver figura 1 del anexo II). La duración de la tarea es de 15 minutos ya que, al ser escrita, los y las estudiantes pueden necesitar más tiempo. En la tabla aparecen una serie secciones en las que pueden existir comentarios sexistas. Los y las estudiantes tienen que escribir en cada apartado de la tabla cualquier tipo de comentario sexista que hayan escuchado. Por ejemplo, comentarios de familiares o comentarios en el trabajo, en la calle, en los deportes y en los medios de comunicación. La profesora puede dar ejemplos para que los y las estudiantes no se bloqueen si en un principio no tienen ideas. El objetivo de esta tarea es que el alumnado se de cuenta de que el sexismo está presente en muchos ámbitos de la vida cotidiana y que existen muchos estereotipos de género que son falsos. Por tanto, es importante concienciar a los y las estudiantes desde edades tempranas y educarlos para que no se sigan produciendo muchas de estas actitudes que son denigrantes para las mujeres.

La cuarta tarea también se titula “Sexist behavior (III)” y la tipología es refuerzo porque sirve para consolidar los conocimientos adquiridos en las tareas anteriores. La duración de esta tarea es de 10 minutos, se realizaría por parejas y el único material que se utilizaría serían las tablas completadas en la tarea anterior. Los y las estudiantes tendrían que comentar con un compañero o compañera lo que han escrito en sus tablas. Si en algún caso tienen opiniones contrarias, tendrían que intentar convencer a su compañero o compañera de por qué su idea es la correcta dando razones lógicas y argumentando con coherencia. El objetivo de esta tarea es que el alumnado comparta sus opiniones con respecto al tema del sexismo y que utilice el inglés para comunicarse. La profesora trataría de pasearse por toda la clase para controlar que todos los alumnos usan el inglés y resolver cualquier duda que pueda surgir.

La quinta y última tarea de esta sesión se titula “Sharing results” (Compartiendo resultados) y es de desarrollo. Para esta tarea, se emplearían los 10 últimos minutos de la clase y también se utilizarían las tablas completadas en tareas anteriores. Para empezar, los y las estudiantes

tendrían que hablar brevemente de las respuestas que han dado compartiéndolas con toda la clase y reflexionarían sobre qué aspecto puede estar más afectado por el sexismo. Para finalizar, en los últimos minutos de la clase, el profesor o profesora numeraría a los alumnos y alumnas para formar los grupos de 3 miembros y estos tendrían que decidir el nombre del grupo y el título que van a ponerle al blog. El objetivo de esta tarea es que el alumnado se exprese de forma oral para dar su opinión acerca del tema y que los grupos del proyecto final se formen para que el alumnado tenga una primera toma de contacto con sus compañeros y compañeras.

### **3.3.2. Segunda sesión**

Esta sesión se basa en la comprensión oral, pero también se incluye la expresión oral y la interacción al considerarse la parte más importante del aprendizaje de un idioma. La primera tarea se titula “Warming up!” (¡Calentando!) y es de introducción y motivación. La duración estimada de la tarea son 10 minutos y se realizaría de manera individual. El único material necesario sería una hoja de papel. Cada estudiante tendría que escribir en el folio los sentimientos o impresiones de una mujer maltratada tanto física como psicológicamente y a continuación, los sentimientos o impresiones del maltratador. Todas estas tareas sirven para que el alumnado vaya generando ideas en todos los aspectos que sean útiles para la realización del cómic por lo que es recomendable que guarden sus trabajos cada día. El objetivo de esta tarea es que el alumnado genere sus propias ideas autónomamente, como se ha mencionado, y que practique su expresión escrita en la lengua inglesa.

La segunda tarea es “Domestic violence victims (I)” (Víctimas de la violencia de género) y se realizaría de manera individual. La duración es de 5 minutos aproximadamente y el material que se va a utilizar es una tabla, también elaborada por el profesor o profesora en la que aparecen una serie de preguntas acerca de un vídeo que se va a proyectar. Los alumnos y alumnas tendrían que leer estas preguntas y consultarían cualquier duda que les surgiera acerca de palabras que no conozcan o sobre el sentido general de la pregunta. El objetivo de esta tarea es que el alumnado comprenda lo que se está preguntando antes de ver el vídeo para que no pierda tiempo durante la proyección y pierda el hilo de lo que se narra en el vídeo.

La tercera tarea se titula “Domestic violence victims (II)” y es una tarea de desarrollo. Su duración es de 15 minutos y requiere trabajo individual de cada alumno y alumna. Los materiales que se necesitan son una tabla con preguntas sobre el vídeo (ver figura 2 del anexo II) y un vídeo que se proyectaría en la pizarra digital. Esta es la tarea central de esta sesión y se centra en la comprensión oral ya que el alumnado va a tener que escuchar y ver el vídeo en inglés y tendrá que completar la tabla con la información que haya entendido. En el vídeo “Why domestic violence victims don’t leave?” (¿Por qué las víctimas de violencia de género no se van?), Leslie Morgan, una mujer americana que fue víctima de la violencia de género y casi muere a manos de su exmarido, relata su historia al público para animar a las mujeres a que denuncien la violencia de género y advertir al resto de personas de lo perjudicial que es. Además, Morgan ofrece datos reales sobre las cifras de víctimas que sufren cualquier tipo de violencia con el fin de concienciar a su audiencia. Los y las estudiantes tendrían que contestar preguntas acerca del discurso de Leslie Morgan como, por ejemplo, cuáles son las fases de la violencia de género en una relación, cuáles son algunos signos de la violencia de género y por qué las víctimas de violencia de género no dejan a sus agresores. El vídeo solo se proyectaría una vez ya que es demasiado largo (13 minutos) para visualizarlo dos veces en una sola sesión. Los alumnos y alumnas tendrían que completar la tabla con las respuestas que consideren correctas mientras ven el vídeo, por motivos de tiempo también. Las preguntas han sido formuladas de acuerdo con el nivel de los estudiantes y teniendo en cuenta que tendrán que contestarlas mientras ven el vídeo. El objetivo de esta tarea es que el alumnado desarrolle su comprensión oral y que sea capaz de asimilar la información que recibe y resumirla aportando los puntos principales.

La cuarta tarea está relacionada con las dos anteriores, en este caso, “Domestic violence (III)” es una tarea de desarrollo. El tiempo asignado para esta tarea son 10 minutos y se realizaría por parejas. El único material que se necesita son las tablas completadas en la anterior tarea. Los alumnos y alumnas tendrán un poco de tiempo para terminar de completar la tabla en el caso de que no hayan podido terminarla mientras veían el vídeo, con la ayuda de sus compañeros o compañeras. Cada pareja tendrá que comentar en inglés las respuestas que ha escrito en la tabla y comprobar si han entendido lo mismo o en qué se diferencian sus respuestas. El objetivo de esta tarea es que los alumnos y alumnas se comuniquen entre ellos para resolver un problema y llegar a un resultado en común.

La quinta tarea de esta sesión se titula “Closing” (Cierre) y es una tarea de refuerzo y consolidación de los conocimientos previos que tendría una duración de 10 minutos aproximadamente. En esta tarea participaría toda la clase en conjunto y volverían a utilizarse las tablas de la tarea anterior. Una persona de las parejas que se habían formado para la tarea anterior tendrá que compartir en un minuto la información que han recopilado en conjunto en sus tablas. Además, tendrán que argumentar qué harían si se encontrasen en una situación como la de Leslie Morgan y si buscarían la ayuda de sus familiares o amigos o acudirían a la policía. El objetivo de esta tarea es que los estudiantes se expresen oralmente en la lengua inglesa y que reflexionen acerca de situaciones de violencia que se producen en el día a día, pero de las que no siempre nos paramos a pensar ya que es difícil empatizar con una víctima sin haber experimentado lo mismo. La intención de esta tarea es que el alumnado comience a inquietarse por el tema de la violencia de género y empiece a darse cuenta de que todos tenemos un papel fundamental en la sociedad para acabar con ella.

### **3.3.3. Tercera sesión**

Las tareas de esta sesión se van a enfocar a la expresión escrita. Los alumnos y alumnas van a tener que producir su propio texto a partir de la lectura de otro texto proporcionado por la profesora. La primera tarea se titula “Let’s read!” (¡Vamos a leer!) y es una tarea de introducción y motivación. La duración de la tarea es de 5 minutos y se va a realizar de manera individual. El único material necesario es una breve lectura que servirá al alumnado como modelo para la siguiente tarea. Los alumnos y alumnas tendrán que leer detenidamente el texto que se les proporcionará y después la profesora explicará por qué han tenido que leerla y qué relación tiene con las próximas tareas. Este texto incluirá ciertos aspectos gramaticales como el uso de los tiempos verbales del pasado y del presente y un verbo modal. El objetivo de esta tarea es desarrollar la comprensión escrita del alumnado y que aprenda de manera indirecta el uso de los tiempos verbales en conjunto para que puedan aplicar este conocimiento en las siguientes tareas.

El título de la segunda tarea es “Writing a story (I)” (Escribiendo una historia) y es una tarea de desarrollo ya que los y las estudiantes van a tener que producir su propia historia. El tiempo estimado para esta tarea son 15 minutos y se realizaría de manera individual. Los materiales

que se necesitan son la lectura de la tarea anterior, como referencia, y diccionarios monolingües por si los y las estudiantes tienen que consultar alguna palabra. También, se les permitiría usar sus móviles para buscar cualquier tipo de información siempre que sea académica y este relacionada con el tema que tienen que tratar. Cada estudiante tiene que escribir una historia de, al menos, 300 palabras relacionada con comportamientos sexistas o con la violencia de género. Al final de estas historias, los alumnos y alumnas van a tener que incluirse a ellos mismos y a ellas mismas con el propósito de dar consejos a la víctima para tratar de resolver la situación problemática. El objetivo de esta tarea es que el alumnado desarrolle sus competencias para escribir en la lengua extranjera. Además, tendrán que usar, al menos una vez, todos los tiempos verbales del pasado, todos los tiempos verbales del presente y el verbo modal *should* con la finalidad de dar consejos. En esta sesión se trabajarían algunos de los aspectos gramaticales que el alumnado de 3º de la ESO necesitan conocer en este curso.

La tipología de la tercera tarea, “Writing a story (II)”, es co-evaluación. El tiempo asignado para esta tarea son 5 minutos y se realizaría individualmente. Los alumnos y alumnas se sentarían por grupos (los grupos de 3 que se formaron en la primera sesión) y se pasarían las historias entre los miembros del grupo para que cada uno pueda corregir la historia de otro compañero o compañera. En esta ocasión, tendrían que fijarse sobre todo en el contenido de las historias más que en los errores gramaticales. Una vez que hayan corregido las historias tendrán que elegir una de las tres que tendría cada grupo. La historia que elijan en cada grupo será la historia que van a utilizar para crear el cómic del proyecto final. El objetivo de esta tarea es que todos y todas las alumnas obtengan un *feedback* inmediato de sus producciones escritas para poder ver los fallos que han cometido y cambiarlos. Además, el alumnado puede consultar sus dudas con la profesora.

La cuarta tarea de esta sesión, “Writing a story (III)”, también es de desarrollo y tiene una duración de 20 minutos. La tarea se realizaría en grupos de 3 (siempre van a ser los mismos grupos hasta que el proyecto finalice) y los materiales que se van a utilizar son un cómic y las historias de la tarea anterior. La profesora repartirá un cómic sobre el texto que habían leído en la primera tarea y los y las estudiantes tendrán que leerlo. A continuación, cada grupo tratará de hacer un cómic a partir de la historia seleccionada cambiando el lenguaje en estilo indirecto por el estilo directo propio de los cómics. Para ello, pueden usar las ideas elegidas y combinarlas con nuevas ideas o ideas de las historias de sus compañeros y compañeras de grupo que no fueron elegidas. La nueva historia que produzcan tiene que ser original, cuidar el contenido

para que no se aleje del tema propuesto y cuidar la ortografía y gramática. Al finalizar la tarea, la profesora recogería todos los cómics para corregirlos y devolvérselos al día siguiente. Así, los y las estudiantes podrían empezar a hacer el cómic con tiempo. Además, la profesora también recogería las demás historias que no hubiesen sido seleccionadas para desarrollar el cómic. De esta manera, puede hacerse una idea de cómo van progresando los alumnos y alumnas en esta unidad y ver dónde cometen errores para poder corregirlos desde el principio. El objetivo de esta tarea es que el alumnado sea capaz de componer un texto escrito con los mismos requisitos que el primero (uso de tiempos verbales pasados y presentes y uso del verbo modal *should* para dar consejos) y, también, sea capaz de transformar un texto en estilo indirecto a estilo directo.

La quinta tarea se titula “Song time” (Hora de la canción) y es una tarea de refuerzo. La duración de esta tarea es de 5 minutos y en ella intervendría toda la clase. Los materiales que se necesitan son un ordenador, altavoces, un proyector, una pizarra digital además de acceso a internet. En esta tarea, se proyectará un vídeo de YouTube del cantante Bruno Mars de la canción “When I was your man”. Esta canción ha sido elegida porque incluye el verbo modal *should* en varios versos y los estudiantes se familiarizarían con su uso de una manera más dinámica y amena. El objetivo de esta tarea es que el alumnado se relaje ya que esta sesión requiere un gran esfuerzo mental.

#### **3.3.4. Cuarta sesión**

El eje central de esta sesión es un *role play* (juego de roles) por lo que las tareas se centrarán en la expresión oral y en la interacción ya que los y las estudiantes van a tener que comunicarse entre ellos y ellas para hacer representaciones. La primera tarea, “Role play (I)”, es una tarea de introducción y motivación. La duración de la tarea es de 10 minutos y esta diseñada para hacerse en grupos de 3 personas. El único material que podrían ser necesario son diccionarios monolingües por si el alumnado tiene alguna dificultad para entender las instrucciones que se le va a proporcionar. A cada grupo de alumnos y alumnas se les reparte un papel (ver figura 3 del anexo II) que contiene una descripción de una situación problemática relacionada con la violencia de género o con el sexismo. En los 10 minutos, deben preparar la representación para

después salir a la pizarra a escenificarla. Para ello, pueden escribir en un papel un breve diálogo o guion para recordar lo que van a representar. Si se encuentran a gusto, también pueden decidir improvisar la representación en lugar de ensayarla. El objetivo de esta tarea es que los alumnos y alumnas se pongan en el lugar de las víctimas de violencia de género, de los maltratadores o de familiares y amigos o amigas y a partir de todas estas situaciones consigan reflexionar sobre cómo se pueden prevenir.

La segunda tarea, “Role play (II)”, es de desarrollo y se llevaría a cabo durante 15 minutos. También es una tarea en grupos ya que es una continuación de la anterior y el material que se va a utilizar son las instrucciones para realizar el *role play* que se detallaban en la descripción de la tarea anterior (ver figura 3 del anexo II). Durante esta tarea, los alumnos y alumnas tendrán que salir al frente de la clase para representar la escena que les haya tocado y que ya han ensayado durante, al menos, 3 minutos. El resto de los grupos tendrá que escuchar atentamente a sus compañeros y compañeras ya que después, se realizaría un debate entre toda la clase acerca de las escenas que han representado. El objetivo de esta tarea es que el alumnado sea capaz de desarrollar una conversación formal sobre un tema aleatorio de manera fluida.

La tercera tarea, “Role play (III)”, también es de desarrollo y tiene una duración de 15 minutos. De nuevo, la tarea sigue manteniendo la misma organización en grupos que se ha visto previamente y en este caso, no hace falta ningún material. Con el fin de incitar a hablar a los y las estudiantes, la profesora haría preguntas sobre las representaciones. Por ejemplo, qué opinan de la representación de cada grupo, si cambiarían algo de alguna representación o si actuarían de la misma manera que sus compañeros y compañeras. Después, los alumnos y alumnas tendrían que dar su opinión, por turnos, acerca de los temas que se han tratado en cada representación y ofrecer posibles soluciones para resolver el problema. El objetivo de esta tarea es que el alumnado de su opinión acerca del trabajo de sus compañeros y compañeras y que reflexione una vez más sobre la violencia de género.

En la cuarta tarea los alumnos y alumnas se relajarían con un *Kahoot* al que se dedicarían los últimos 10 minutos de la clase. Para ello se necesitaría tener acceso a internet, un ordenador, un proyector, una pizarra digital y los móviles de los y las estudiantes. Esta tarea se puede realizar por grupos, por parejas o de forma individual dando libertad a los alumnos y alumnas para jugar de la forma que les resulte más cómoda. Los *Kahoot* que se elegirían estarían relacionados con el feminismo. El objetivo de esta tarea es que el alumnado se relaje después

de una sesión intensa y, también, serviría para que la profesora pueda comprobar qué conocimientos poseen los alumnos y alumnas sobre el feminismo y qué han aprendido hasta ahora con la unidad didáctica.

### **3.3.5. Quinta sesión**

En esta sesión, las tareas propuestas van a combinar la expresión oral y la interacción, la expresión escrita y la comprensión escrita. La primera tarea recibe el nombre de “Musical opinions” (Opiniones musicales) y es una tarea de introducción y motivación con una duración de 5 minutos. En esta tarea participaría toda la clase en conjunto. El alumnado tendrá que expresar sus opiniones respecto a la música en la actualidad. Ciertos estilos de música presentan muchas veces letras sexistas o que incitan a la violencia. En este caso, los y las estudiantes tendrán que debatir sobre qué estilos de música podrían tener más canciones con contenido sexista. También, tendrán que aportar ejemplos de canciones que conozcan para apoyar sus argumentos. El objetivo de esta tarea es que el alumnado se comuniquen en inglés y explore uno de los ámbitos con los que se puede combatir la violencia de género, es decir, la música.

La segunda tarea se titula “Analysing songs (I)” (Analizando canciones) y es de desarrollo. El tiempo asignado para esta tarea son 10 minutos y se realizaría por grupos de 3 (los mismos grupos que para el proyecto final). El material que se va a utilizar en esta tarea son letras de canciones en inglés que la profesora recopilaría antes de la clase y entregaría al alumnado en papel (ver figura 4 del anexo II) para que puedan trabajar de manera más cómoda. Los alumnos y alumnas se sentarían con sus respectivos grupos y, en primer lugar, leerían detenidamente las letras de las canciones para asegurarse de que entienden todo el vocabulario. Después, tendrían que comentar el significado de esas letras con los compañeros o compañeras de su grupo analizando cuál es el tema de la canción y si es una letra sexista o no. Una vez han debatido estos aspectos en grupo, los y las estudiantes tendrían que escribir su análisis en papel de forma más detallada y si consideran que la letra es sexista tendrían que explicar por qué aportando argumentos lógicos y elaborados. El objetivo de esta tarea es que el alumnado produzca un análisis exhaustivo de canciones tanto antiguas como modernas y reflexione sobre los contenidos que estas transmiten.

La tercera tarea, “Analysing songs (II)”, también es una tarea de desarrollo con una duración estimada de 10 minutos y se realizaría en los mismos grupos que la anterior. Al igual que la anterior, la profesora repartiría otras letras de canciones en inglés en papel. En este caso, las letras de las canciones tienen un contenido feminista (ver figura 5 del anexo II). Los y las estudiantes tendrían que seguir exactamente el mismo proceso de análisis que en la tarea anterior. El objetivo de esta tarea es que el alumnado sea capaz de ver el contraste entre las letras sexistas de la tarea anterior y las letras feministas de esta tarea.

La cuarta tarea se titula “Sing!” (¡Canta!). Es una tarea de desarrollo con una duración de 20 minutos. De nuevo, los y las estudiantes van a seguir colocados por grupos y los materiales que van a necesitar son diccionarios o sus teléfonos móviles para consultar dudas. En esta tarea, tendrán que inventarse una canción basándose en una canción ya existente o creando sus propias letras. Esta canción tendrá que tener como mínimo 3 estrofas y un estribillo y debe tratar de prevenir la violencia de género o hablar sobre feminismo directa o indirectamente. El objetivo de esta tarea es que el alumnado sea capaz de componer una canción en inglés con coherencia ajustándose a los temas propuestos y que sirva para prevenir la violencia de género.

La quinta tarea, “Interchanging songs” (Intercambiando canciones), es de co-evaluación y tiene una duración de 5 minutos. Los alumnos y alumnas van a presentar sus canciones a los demás grupos y estos van a dar su opinión sobre la canción y, además, pueden hacer sugerencias de como mejorarlas. Cada grupo irá rotando por los demás grupos para que la tarea sea más dinámica y todos tengan tiempo de mostrar su composición a, al menos, un grupo. Los y las estudiantes compondrán la parte instrumental de la canción en las clases de música, como se ha indicado previamente y ellos mismos serán los que graben la canción y toquen los instrumentos que elijan. Cuando terminen de componerlas, las canciones serán incluidas en el blog de cada grupo. El objetivo de esta tarea es que el alumnado pueda tener un *feedback* del trabajo que han realizado y reflexionen sobre si realmente sus canciones son apropiadas para prevenir la violencia de género.

### 3.3.6. Sexta sesión

Aunque esta sesión fue creada específicamente para el Día Internacional de la Mujer, se puede encajar en cualquier otro día ya que las tareas contienen datos culturales interesantes para conocer en cualquier momento. Es relevante incluir este tema en una unidad didáctica sobre la prevención de la violencia de género porque, como se ha mencionado en el marco teórico, los libros de texto, en la mayoría de los casos, no incluyen a mujeres. Así, el alumnado podrá comenzar a eliminar cualquier estereotipo o rol de género que hubiera asimilado a causa de vivir en una sociedad patriarcal. Para poder realizar las tareas de esta sesión, es necesario disponer de un aula con ordenadores para cada alumno y alumna y con acceso a internet. La primera tarea de introducción y motivación, “International Women’s Day” (Día Internacional de la Mujer), tiene una duración prevista de 5 minutos. Esta tarea se realizaría de manera individual. Se les reparte a los y las estudiantes una ficha que contiene fotografías de inventos comunes (ver figura 6 del anexo II) y estos tienen que tratar de adivinar si los inventos han sido creados por hombres o por mujeres. El objetivo de esta tarea es observar qué tipos de inventos asocia el alumnado con hombres o con mujeres.

La segunda tarea se titula “Female inventors” (Inventoras) y es de desarrollo. El tiempo asignado para esta tarea son 5 minutos y, como la anterior, se realizaría de manera individual. Los y las estudiantes tendrían que buscar información en Internet acerca de los inventos que se han visto previamente y escribir en la ficha los nombres de sus inventores o inventoras. En este caso, todos los inventos elegidos han sido creados por mujeres. Después, los y las estudiantes tendrán que comentar si alguna vez habían oído alguno de los nombres de esas mujeres y si se esperaban que todos los inventos hayan sido creados por mujeres. El objetivo de esta tarea es que el alumnado reflexione sobre la ausencia de mujeres en los libros de texto cuando su papel en la historia ha sido relevante en muchos casos.

La tercera tarea recibe el nombre de “Female writer (I)” (Escritoras). Es una tarea de desarrollo que duraría aproximadamente 15 minutos y se haría en grupos de 3. Los materiales necesarios para esta tarea son cartulinas, imágenes, pegamento y pinturas o rotuladores. La profesora daría el título de un libro escrito por una mujer a cada grupo. Los y las estudiantes tendrían que buscar información sobre el argumento del libro y escribir un breve resumen de ese argumento en una cartulina. También, tendrían que pegar una imagen de la escritora del libro en la misma cartulina. La profesora podría imprimir en el centro las imágenes que los y las estudiantes

necesiten para la tarea. Además, la profesora podría proporcionar el pegamento o cualquier material que los y las estudiantes no tuvieran para que estos y estas no tuvieran que gastar dinero. Estas cartulinas se incluirían también en el blog y, además, se expondrían en el hall del instituto para que todos y todas las alumnas y el profesorado del centro pudiesen verlas. El objetivo de esta tarea es que el alumnado conozca las obras de algunas de las escritoras más relevantes de la historia y de las que apenas se habla en los centros escolares.

La cuarta tarea, “Female writers (II)”, es de desarrollo y, también, duraría 15 minutos. En este caso, los alumnos y alumnas tienen que investigar sobre las vidas de las escritoras que les hayan tocado en la tarea anterior y escribir una breve biografía. Por ejemplo, una de las escritoras que pueden investigar es Jane Austen y su libro *Orgullo y prejuicio*. El objetivo de esta tarea es que conozcan cómo eran las vidas de esas escritoras y cómo pudieron dedicarse a la escritura. Con esta tarea, el alumnado también tiene que demostrar su capacidad de asimilar la información y de resumir.

La quinta tarea, “Female writer (III)”, es una tarea de refuerzo que se realizaría durante los últimos 10 minutos de la sesión. Los alumnos y alumnas tienen que reflexionar acerca de la posible relación que tiene el argumento de esos libros con la vida de su autora y escribir sus reflexiones en la cartulina. Los alumnos y alumnas tendrán que concluir si las escritoras estaban reflejando sus propias vidas en sus historias y si intentaban dar voz a las mujeres de la época. El objetivo de esta tarea es que el alumnado sea capaz de relacionar el contenido de los libros con sus autoras y que aprenda acerca de mujeres famosas por su intelectualismo.

### **3.3.7. Séptima sesión**

La última sesión solo tiene una única tarea que ocupa los 50 minutos de la clase. Los alumnos y alumnas presentarían los cómics que han elaborado por grupos proyectándolos en la pizarra digital. Cada grupo tendría que explicar brevemente el contenido de su cómic al resto de sus compañeros y compañeras. Cada uno de los grupos tiene que puntuar del 1 al 10 los cómics de los demás grupos y al finalizar, se sumarían todas las puntuaciones obtenidas. El grupo que más

puntos haya obtenido se llevaría el premio final y, también, se daría el premio a la persona que más puntos positivos tenga por hablar en inglés durante todas las sesiones. Estos cómics serían publicados en la revista del instituto para que todo el mundo pudiese verlos y también en el blog oficial del instituto. El objetivo de esta tarea es que el alumnado realice una presentación en inglés de manera fluida y organizada y demuestre lo que han aprendido de la unidad didáctica.

Para evaluar los cómics, se utilizaría una escala de valoración (ver figura 7 del anexo II) en la que se puntuaría del 1 al 10 la actuación del alumnado en cuanto a vocabulario, contenidos, gramática, ortografía y originalidad. Se valorará que el vocabulario esté relacionado con el tema de la violencia de género y su prevención; que el contenido sirva para prevenir la violencia de género; que se usen todos los tiempos verbales del pasado y del presente y el modal *should* para dar consejos; que no haya errores de ortografía o de puntuación y que el cómic sea original.

### **3.4. Resultados obtenidos al implementar la unidad didáctica**

Esta unidad didáctica fue implantada en el IES Juan de Juni en el curso de 3º de la ESO de la línea bilingüe. Los alumnos y alumnas se mostraron muy interesados con la unidad didáctica ya que no están acostumbrados a tratar el tema de la violencia de género en ninguna asignatura. En esta clase, tan solo había 11 estudiantes así que se podía trabajar de forma muy cómoda y tenían un comportamiento muy bueno por lo que se podía avanzar según los tiempos establecidos. En general, los y las estudiantes eran muy participativos y hablaban mucho en inglés durante las clases. Si no conocían mucho un tema, se les podía hacer preguntas para que de ese modo pudieran mantener una conversación. Usar la metodología del enfoque por tareas fue efectivo ya que estos alumnos y alumnas eran capaces de aprender de forma autónoma. Es decir, inferían muchos conocimientos a partir de las tareas y aprendieron mucho vocabulario, realizaron mucha producción oral y aprendieron la gramática programada para esta unidad. A estos y estas estudiantes les gustaba más trabajar en equipo que individualmente. Además, se ayudaban mucho y se enseñaban cosas mutuamente.

En cuanto a las estrategias utilizadas en el aula, la mayoría fueron muy eficaces. Por ejemplo, gracias a la estrategia de ofrecer un premio por hablar durante toda la clase en inglés, los alumnos y alumnas comenzaron a hablar más en inglés. Antes de esto, utilizaban mucho el español, pero después, solo utilizaban el español para hablar entre ellos y ellas en alguna ocasión si no habían entendido alguna tarea. También, se les hacían preguntas directas para que hablaran sobre un tema o para guiarles acerca de lo que tenían que hablar. De esta forma, se incentivó la participación del alumnado ya que les era más fácil comenzar a producir sobre una base.

La disposición del aula fue distinta según la tarea que se fuera a realizar. El tipo de tarea: tarea individual, tarea en parejas o tarea en grupo, influyó en la distribución del espacio y las mesas de trabajo. En ninguna de las tareas que se realizaron los y las estudiantes se sentaron de uno en uno. En las tareas individuales, se sentaban de dos en dos ya que era la colocación establecida desde el principio de curso y al ser un grupo pequeño no había problemas de comportamiento por el hecho de sentarse juntos. Además, esta colocación beneficiaba a los alumnos y alumnas a la hora de resolver dudas entre ellos. Para las tareas en grupo, las mesas se colocaban de tres en tres para que pudieran trabajar de forma más cómoda y no tuvieran que elevar la voz para comunicarse. Al principio, les costó acostumbrarse a trabajar en grupos ya que ellos no trabajaban de esa manera habitualmente, pero acabaron descubriendo que la cooperación da muy buenos resultados. Gracias a la colocación por grupos, se les podía controlar de manera más sencilla el uso del inglés y ayudar cuando tenían algún problema.

En cuanto a la expresión oral, los alumnos y alumnas mejoraron de manera considerable en poco tiempo. Al contrario que en sus clases de inglés normales en las que es el profesor el que habla durante toda la sesión y el alumnado se limita a escuchar y a corregir ejercicios, con esta unidad didáctica fueron los y las estudiantes los que hablaban durante toda la sesión. Aunque al principio les costara trabajo, a medida que avanzaban las sesiones, los alumnos y alumnas participaban y debatían con menos miedo a fallar o a hablar delante de sus compañeros y compañeras.

En cuanto a la expresión escrita, los alumnos y alumnas presentaban ciertos errores a la hora de construir oraciones y sobre todo al construir la tercera persona del singular. Una vez que se corrigieron estos errores y se comentaron en clase, los y las estudiantes eran más cuidadosos y dejaron de cometerlos. Aunque en las tareas escritas que realizaban en clase cuidaban menos la

ortografía debido a la falta de tiempo, el cómic del proyecto final apenas tuvo fallos importantes.

La comprensión oral de estos alumnos y alumnas era bastante buena desde el primer momento. Las tareas que realizaron relacionadas con la parte de *listening* estaban prácticamente perfectas. Además, las tareas de *listening* les ayudaron a adquirir mucho vocabulario sobre la violencia de género que no conocían gracias a escucharlo en un contexto concreto.

Respecto a la comprensión escrita, esta parte no se trabajó demasiado debido a la falta de tiempo y la importancia que tiene la parte de expresión oral. Sin embargo, los alumnos y alumnas tenían un buen nivel de comprensión escrita y no presentaban problemas en este aspecto.

También, hubo algunos problemas durante la puesta en marcha de la unidad didáctica. Los cómics fueron realizados en papel ya que no fue posible coordinar mi unidad con el profesorado de otras asignaturas. En algunas sesiones, no daba tiempo a realizar la tarea final o se le dedicaban menos minutos de los establecidos porque las demás tareas requerían más tiempo si los y las estudiantes no habían finalizado. Esto no supone un problema grave ya que las tareas finales, por lo general, eran de consolidación de los conocimientos que se habían aprendido en otras tareas. También, la tercera sesión resulto problemática a la hora de escribir la historia. Al comenzar la clase, se les entregaba un *reading* en el que se incluía la gramática que debían usar para escribir su historia en la siguiente tarea. La finalidad de esta tarea era que utilizaran todos los tiempos verbales del pasado y del presente al menos una vez y el verbo modal *should*. Algunos y algunas estudiantes no cumplieron estos requisitos, pero esto no sucedió en el proyecto final ya que todos los cómics contenían la gramática que se esperaba. Además, algunos y algunas estudiantes escribieron historias sobre maltrato de mujeres a hombres que acababan con muertes e incluían mucha violencia en lugar de prevención. Así que se les explicó que si elegían esas historias tendrían que modificarlas. Por lo demás, si surgía algún problema durante la clase, se podía solventar fácilmente en el acto.

Como valoración general, se puede afirmar que esta unidad didáctica tuvo muy buenos resultados. Todos y todas las alumnas aprendieron aspectos gramaticales, nuevo vocabulario y mejoraron considerablemente su expresión oral y su fluidez aumentó. Además, adquirieron conocimientos sobre el tema de la violencia de género que no conocían y, lo que es más

importante, se dieron cuenta de que todos jugamos un papel fundamental en la sociedad a la hora de prevenir la violencia de género.



#### 4. CONCLUSIONES

Para concluir, se debe tener en cuenta que hay muchos factores que influyen en la existencia de la violencia de género. El modelo patriarcal sigue siendo el modelo de sociedad vigente en la actualidad. Aunque la sociedad está evolucionando gracias a la lucha feminista y cada vez hay menos desigualdades entre hombres y mujeres, todavía queda un largo camino por recorrer. En cuanto al sexismo en la lengua, es difícil conseguir que se dejen de utilizar algunas expresiones o palabras sexistas que están muy arraigadas y normalizadas en el léxico. Por eso, desde las instituciones educativas, los profesores y profesoras debemos intentar reducir y eliminar este vocabulario sexista en los jóvenes, así como los estereotipos y roles de género. Es esencial que el profesorado sea consciente de la existencia de desigualdades para que pueda actuar y sería recomendable que participase en cursos formativos sobre sexismo y violencia de género.

En cuanto a los modelos educativos, el sistema cultural de escuela coeducativa es el idóneo en la actualidad ya que mejora el sistema cultural de escuela mixta. La escuela coeducativa no es neutral, sino que examina las diferencias entre niños y niñas y trata de romper las barreras entre ambos. Los valores femeninos, que antes habían sido olvidados, son transmitidos tanto a niños como a niñas. Para cambiar la realidad de las aulas, hay que incluir nuevos métodos pedagógicos, revisar los libros de texto, eliminar los estereotipos y roles de género y elaborar un currículo intergenérico que contemple la diversidad y necesidades de cada sexo. Hay una gran variedad de actividades como debates o juegos cooperativos que ayudan en la coeducación, así como la posibilidad de plantear unidades didácticas basadas en la eliminación del sexismo y la prevención de la violencia de género.

En cuanto a la propuesta didáctica, la metodología utilizada (el enfoque por tareas) promueve una de las competencias fundamentales hoy en día a la hora de aprender una lengua extranjera, es decir, la interacción (*interacting*). Por lo tanto, con las tareas de la unidad didáctica presentada se cumple uno de los objetivos principales que se buscan en las clases de idiomas, que el alumnado se comunique en la lengua extranjera, en este caso el inglés, de forma fluida. Para ello, el trabajo en grupos es fundamental ya que todos los alumnos y alumnas tienen que comunicarse para desarrollar su proyecto final. Con esta unidad didáctica, se tocan las demás competencias: la expresión oral individual (*speaking*), la expresión escrita (*writing*), la comprensión oral (*listening*) y la comprensión escrita (*reading*). De esta manera, el alumnado puede aprender todos los aspectos de la lengua inglesa. En esta unidad didáctica, existe

interdisciplinaria ya que se propone una colaboración con los departamentos de tecnología y de música de tal manera que se potencia el aprendizaje significativo del alumnado que puede relacionar las distintas áreas de conocimiento. También, se toca un tema transversal como es la violencia de género a la vez que se aprende la lengua extranjera. Además, se fomenta el uso de las TICs en el aula debido a que tanto el proyecto final como algunas de las tareas se realizan con ordenadores o con la pizarra digital.

Respecto a los resultados obtenidos al implementar la unidad, se puede decir que el alumnado mejoró su fluidez y expresión oral en la lengua inglesa. Aunque no se pudo realizar el proyecto final de la forma programada (con el uso de las TICs), también se obtuvieron muy buenos resultados con los cómics dibujados en papel. Además, el alumnado se concienció sobre los peligros de la violencia de género y aprendió que todos y todas somos responsables de eliminarla de la sociedad.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, T. (2008). El sistema sexo-género en los movimientos feministas. *Amnis*, 8. Recuperado el 5 de mayo de 2018 de: <https://journals.openedition.org/amnis/537>
- Arroyo, M. J., Berzosa, I. y Pinedo R. (2018). Género y educación: Detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos educativos. Revista de educación*, (21), pp. 35-51. Recuperado el 10 de mayo de 2018 de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3306/3024>
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Brullet, C. y Subirats, M. (1991). *La coeducación*. Sevilla: MEC, Instituto Andaluz de la Mujer. Recuperado el 7 de mayo de 2018 de <http://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/1990/14100163.pdf>
- Cruz, M. (2004). Hacia la igualdad de las mujeres: De la tradición a la coeducación. *Revista de Educación*, 6, pp. 97-109.
- Facio, A. y Fries L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 3 (6), pp. 259-294.
- Ferreiro, L. (2017). (Co)Educación afectivo-emocional y sexual, para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad. *Revista internacional de estudios feministas*, 2 (1), pp. 134-165.
- Flaquer, L. (1999). *La familia en la sociedad del siglo XXI*. Fundació Rafael Campalans.
- Hidalgo, M. D. (2017). Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas y profesionales del alumnado universitario (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Krashen, S. (1981). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Melero, N. (2010). Reivindicar la igualdad de mujeres y hombres en la sociedad: una aproximación al concepto de género. *Barataria, revista Castellano-Manchega de ciencias sociales*, (11), pp. 73-83.
- Menéndez, M. I. (2006). *Lenguaje administrativo no sexista*. Andalucía: Egondi Artes Gráficas.
- Moreno, M. (2017). Prevención de la violencia de género. Formación del profesorado. En Instituto Asturiano de la Mujer del Principado de Asturias (Ed.), *Guía para la prevención y la actuación ante la violencia de género en el ámbito educativo*, 9-39. España: Ecoprint.

- Naciones Unidas. (1993). *Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer*. Resolución de la Asamblea General 48/104, de 20 de diciembre de 1993.
- Oxford, R. (1998). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle.
- Puleo, A. (2005). El patriarcado: ¿una organización social superada? *Temas para el debate*, 133, pp. 39-42.
- Ramos, M. y Luzón, M. (2012). *Cómo prevenir la violencia de género en la educación*. Recuperado el 7 de mayo de 2018 de [http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:editorial-Educacionpermanente-0184544EP01L01/Documento\\_0184544EP01L01.pdf](http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:editorial-Educacionpermanente-0184544EP01L01/Documento_0184544EP01L01.pdf)
- Red2Red Consultores (2007). *Guía de coeducación. Documento de síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres*. Madrid: Instituto de la Mujer. Ministerio de Trabajo y asuntos sociales. Disponible en <http://redes.cepcordoba.org/mod/resource/view.php?id=659>.
- Rodríguez, E. P. G., i Llombart, M. P., y Ayter, I. L. (2007). *El feminismo y La violencia de género*. Barcelona: Editorial UOC.
- Rubin, G. (1975). The traffic in women: Notes on the political economy of sex. En Reiter, R. (Ed.), *Toward an anthropology of women*. New York: Monthly Review Press.
- Saltzman, J. (1992). *Equidad y género: una teoría integrada de estabilidad y cambio*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: La coeducación hoy. *Revista iberoamericana de educación*, (6), pp. 49-78. Recuperado el 5 de mayo de 2018 de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie06a02.htm>