



UNIVERSIDAD DE BURGOS

Facultad de Educación

TRABAJO FIN DE MÁSTER

MÁSTER EN PROFESOR DE ESO Y BACH, FP Y ENSEÑANZA DE
IDIOMAS

*LA MUJER EN LA LITERATURA DE LOS AÑOS
CUARENTA:*

*UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE-SERVICIO Y
APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS*

Autor/a: María Rodríguez Freixas

Especialidad: Lengua Castellana y Literatura

Tutor/a: Lucía Muñoz Martín

Curso académico: 2022 / 2023

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE	5
ABSTRACT Y KEYWORDS	5
1. INTRODUCCIÓN	6
1.1. JUSTIFICACIÓN	6
1.2.OBJETIVOS	7
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1.LA MUJER EN LA LITERATURA	8
2.1.1. LA MUJER EN LA LITERATURA EN LA PRIMERA MITAD DEL S. XX	10
2.1.1.1.ESTEREOTIPOS SEXISTAS EN LA LITERATURA DE LA PRIMERA MITAD DEL S. XX	15
2.1.1.1.1. LA LITERATURA ESCRITA POR MUJERES EN LA DÉCADA DE LOS CUARENTA.....	18
2.1.1.1.1.1.CARMEN LAFORET	19
2.2. LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN.....	20
2.2.1. MUJERES EN LA LITERATURA EN LA ESO	24
2.3. EXPERIENCIAS PREVIAS	27
2.3.1. MUJERES ESCRITORAS EN TERCER Y CUARTO CURSO DE ESO	27
3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA: NADA DE CARMEN LAFORET EN EL AULA DE LENGUA Y LITERATURA EN LA ESO	28
3.1.JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA EN SU CONTEXTO	28
3.2. PROGRAMACIÓN CURRICULAR.....	30
3.2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	30
3.2.2. COMPETENCIAS DEL CURRÍCULUM	31
3.2.2.1.COMPETENCIAS CLAVE	31
3.2.2.2.COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	33
3.2.3. CONTENIDOS.....	33
3.2.4. METODOLOGÍA.....	34

3.2.5. FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR.....	36
3.3. RECURSOS NECESARIOS	36
3.4. DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES: ACTIVIDADES Y TEMPORALIZACIÓN	37
3.4.1. Sesión 1	37
3.4.2. Sesión 2	38
3.4.3. Sesión 3	39
3.4.4. Sesión 4	40
3.4.5. Sesión 5	41
3.4.6. Sesión 6	41
3.4.7. Sesión 7	42
3.4.8. Sesión 8	43
3.4.9. Sesión 9	44
3.4.10. Sesión 10	44
3.5. EVALUACIÓN	45
3.6. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	46
3.7. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA	47
4. CONCLUSIONES	48
5. BIBLIOGRAFÍA	50

ÍNDICE DE ANEXOS

1. ANEXO I. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	55
2. ANEXO II. CONTENIDOS	56
3. ANEXO III. FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR.....	58
4. ANEXO IV. ENLACE A VÍDEOS Y MATERIALES EMPLEADOS EN LA PROPUESTA DIDÁCTICA	59
5. ANEXO V. PLANTILLAS ORIENTATIVAS PARA LA ELABORACIÓN DEL DIARIO INTERGENERACIONAL	60
6. ANEXO VI. CUESTIONARIO DE ACTITUDES HACIA LA IGUALDAD DE GÉNEROS (CAIG) DE SOLA, MARTÍNEZ Y MELIÁ (2003).....	63
7. ANEXO VII. Y: <i>REVISTA PARA LA MUJER</i>	67
8. ANEXO VIII. SECCIÓN «TÚ Y...ÉL» DE Y: <i>REVISTA PARA LA MUJER</i> DE MAYO DE 1942	68
9. ANEXO IX. TABLA DE CARACTERÍSTICAS DEL EXISTENCIALISMO.	70
10. ANEXO X. FRAGMENTOS SOBRE ANDREA EN <i>NADA</i> DE CARMEN LAFORET	71
11. ANEXO XI. IMÁGENES PARA LA ACTIVIDAD DE ESCRITURA CREATIVA BASADA EN <i>NADA</i> DE CARMEN LAFORET	73
12. ANEXO XII. FRAGMENTOS DE <i>NADA</i> SOBRE GLORIA	75
13. ANEXO XIII. FRAGMENTOS DE <i>NADA</i> SOBRE ANGUSTIAS	76
14. ANEXO XIV. TABLA DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA	77
15. ANEXO XV. RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA LA HETEROEVALUACIÓN POR EL DOCENTE.....	78
16. ANEXO XVI. DIARIO DE ENSEÑANZA PARA EL DOCENTE.....	79
17. ANEXO XVI. DIANA DE AUTOEVALUACIÓN DEL DISCENTE	84

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Máster se conforma de dos apartados principales: el Marco teórico y la Propuesta didáctica. En el primero de ellos se presenta una revisión bibliográfica de la historia de la mujer en la primera mitad del S. XX, lo que considera, a su vez, los modelos femeninos y la literatura elaborada por escritoras; una revisión del estado actual de la literatura en la Educación Secundaria; y, finalmente, una recopilación de experiencias previas en el ámbito de la educación formal relacionadas con la temática. Todo ello con el objetivo de elaborar una propuesta didáctica en torno a *Nada* (1945) de Carmen Laforet para cuarto curso de ESO en la materia de Lengua Castellana y Literatura, que instruya a los alumnos en la igualdad y el respeto hacia el sexo femenino. Esta ha sido elaborada bajo los fundamentos de las metodologías del Aprendizaje-Servicio y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), llevadas a la práctica a través de la realización de un diario intergeneracional con la herramienta digital *Genial.ly* y con la participación de mujeres nacidas en los cuarenta y residentes de un centro residencial de Burgos.

Palabras clave: mujer, estereotipos, diario intergeneracional, Aprendizaje Basado en Proyecto, Aprendizaje-Servicio.

ABSTRACT

This Master's Thesis consists of two main sections: the Theoretical Framework and the Didactic Proposal. The first section presents a literature review on the history of women in the first half of the 20th century, which includes the female models and the literature produced by women writers. It also includes a review of the current state of literature in Secondary Education and a compilation of previous experiences in formal education related to the topic. The purpose of this section is to develop a didactic proposal centered around Carmen Laforet's "Nada" (1945) for fourth year of Spanish secondary education (15-16 years old) in the subject of Spanish Language and Literature. The proposal aims to educate students about equality and respect towards women. It has been developed based on the principles of Service-Learning and Project-Based Learning (PBL), implemented through the creation of an intergenerational diary using the digital tool *Genial.ly*. The project involves the participation of women born in the 1940s and residing in a nursing home in Burgos.

Keywords: woman, stereotypes, intergenerational diary, Project-Based Learning, Service-Learning.

1. INTRODUCCIÓN

El presente documento pretende primeramente ofrecer una revisión teórica del panorama de la literatura escrita por mujeres y, además, de la situación de este en la educación, concretamente en Secundaria. Una vez hecho, brinda una propuesta didáctica para la materia de Lengua Castellana y Literatura en cuarto de ESO, realizada mediante los preceptos del Aprendizaje-Servicio, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el empleo de las Tecnologías de la Comunicación e Información con los objetivos de hacer reflexionar al alumnado sobre las injusticias cometidas contra el sexo femenino a lo largo de la historia.

1.1. JUSTIFICACIÓN

La constatación científica de la omisión de mujeres escritoras en el currículo académico oficial (López-Navajas, 2014; Medrano, 2018; Sánchez, 2019), así como el tratamiento sexista que reciben los personajes femeninos en la interpretación tradicional de la obra literaria (Martí, 2010; Sánchez-García y Larrañaga, 2014), plantean la necesidad de educar a los adolescentes en igualdad de género a través del hecho literario, proponiéndoles nuevas herramientas y un trato justo entre hombres y mujeres.

Esto se ve, además, acuciado por la violencia machista que sucede en nuestra sociedad, especialmente entre los más jóvenes, ya que, tal y como demuestra el *XII Informe del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer* del Ministerio de Igualdad, desde el 2003 hasta el 2019 han fallecido 43 mujeres menores de 21 años, 10 de ellas menores de edad (2022, p. 34). Además, entre los agresores de víctimas mortales, en este mismo período, hallamos 14 menores de 21 años (2022, p. 34).

No obstante, a pesar de ser el asesinato machista el indicador más grave de la violencia de género, no es este el único. De hecho, solo en 2019, el Teléfono ANAR recibió 422 llamadas, en las que se solicitaba «ayuda u orientación sobre violencia de género ejercida de forma directa contra menores de edad» (2022, p.158). De estas, el 85,1% «se referían a menores de 15 a 17 años», lo que convierte la edad media de las menores del total de las llamadas en 15,9 años (2022, p. 159).

Por todo ello, es fundamental la inclusión de propuestas didácticas que instruyan en valores, cultiven la conciencia y promuevan la igualdad de género en el alumnado perteneciente a la franja de edad más vulnerable. Solo con ello dotaremos a la educación

del poder que tiene como agente renovador y transformador de la sociedad, lo que permitirá erradicar conductas sexistas y la violencia sistemática y sistémica de género contra la mujer en la sociedad del mañana.

1.2.OBJETIVOS

Los objetivos del presente trabajo son los siguientes:

- Analizar la presencia de mujeres en los manuales de texto de Lengua Castellana y Literatura en Secundaria, así como conocer la interpretación que se ha realizado sobre los personajes literarios femeninos tradicionalmente estudiados.
- Elaborar una propuesta didáctica para la materia de Lengua Castellana y Literatura en cuarto de ESO mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje-Servicio y las TIC, que visibilice a las escritoras en el devenir histórico y literario, así como elimine la mirada estereotipada sobre los personajes literarios femeninos.
- Otorgar a los adolescentes un panorama literario completo, alejado de la mirada sesgada convencional, que, a su vez, construya una memoria histórica y un canon literario fidedignos.
- Educar en valores y desarrollar la igualdad entre hombres y mujeres.
- Aplicar los fundamentos y principios de la Crítica Literaria feminista de manera analítica y con solvencia al ámbito pedagógico.
- Dotar al alumnado de estrategias, pautas de análisis e instrumentos de reflexión para detectar la violencia machista en su día a día, así como para denunciar toda situación de violencia de género.

2. MARCO TEÓRICO

El concepto *literatura* es complicado de definir debido a sus amplias acepciones y a lo vago que en sí mismo se representa fuera de un enunciado o texto. Por ello, según Madrid (2018), la mejor forma para definir el concepto de literatura es establecer analogías de atribución. De este modo, «el primer análogo del término “literatura” es la literatura de ficción, pudiendo posteriormente establecerse relaciones de conexión con la literatura científica, filosófica, religiosa» (Madrid, 2018, p.17). A su vez, el término literatura, que en su origen griego significaba «gramática», adquiere a partir del

Romanticismo el «sentido de escritura creativa, imaginativa o de intención estética» (Madrid, 2018, p. 17). No obstante, la literatura no solo es un modo de escritura con voluntad estética, sino que es además un medio de conocimiento personal y social:

la literatura no es solo un conjunto de textos, autores/as, convenciones, sino un dominio cultural y un medio de comunicación sujeto a determinadas normas sociales, a los gustos del público, a los intereses editoriales, a los temas de moda, a los cánones del género, a las orientaciones de determinados grupos de influencia como pueden ser los agentes literarios, los críticos, las academias, los premios, las leyes del mercado, es en consecuencia un producto de su tiempo artístico, estético e ideológico (Medrano, 2018, p. 10).

De este modo, hoy se conoce que el proceso de selección del canon literario, lo que también se denomina literatura universal -en la que aparecen autores como Shakespeare, Cervantes, Homero o Neruda-, es:

una actividad sujeta a las subjetividades de los distintos agentes culturales que intervienen en él, subjetividades que se hallan condicionadas por las normas, criterios y cosmovisión de un momento histórico concreto en que esos agentes viven (Servén, 2008, p. 8)

Por esta razón, a pesar de que el discurso oficial haya intentado eliminar a las mujeres del canon literario, «que es la lista o el elenco de obras consideradas valiosas y dignas por lo que deben ser estudiadas y comentadas» (Sullá, 1998, p.11 en Servén, 2008, p.8), han tenido estas una presencia fundamental -mayoritariamente en la sombra- en la Historia de la Literatura. Así, como señala Gutiérrez, en las primeras composiciones poéticas ya hallamos mujeres, como es el caso de «las trovadoras llamadas *trobairitz*» (2014, p.5). Desde luego, no sin consecuencias para estas, puesto que «el rechazo social y el desprecio intelectual *a priori* del colectivo literario masculino hacia las mujeres escritoras» (Lozano, 2019, p. 16) era y ha sido sistemático y sistémico.

2.1. LA MUJER EN LA LITERATURA

La presencia de las mujeres en la literatura debe analizarse fundamentalmente desde dos perspectivas: una, como personajes escritos por autores hombres, que

construyen la feminidad desde la mirada masculina; y otra como escritoras, sujetos elaboradores de un discurso propio¹.

Primeramente, se ha de saber que la falta de escritura por mujeres no ha sido el único problema, sino que además tanto especialistas en literatura como las propias escritoras siguen perpetuando la omisión de la mujer en sus obras, porque:

la herencia cultural es una herencia masculina que ha construido a la mujer con la nefasta consecuencia de que ella siente serias dificultades para inscribirse en una herencia en la que la mujer se ha erguido como «lo otro» y en la que se le ha silenciado y condenado al olvido (Martínez, 2017 p. 9).

No obstante, en la actualidad, gracias a las aportaciones de la Crítica Feminista, en su vertiente ginocrítica², ha habido una ardua tarea de rescate y recuperación de los nombres de las escritoras que escribieron junto a los hombres, poniendo en entredicho la subjetividad del canon patriarcal. Con ello, no solo se busca «emprender una lectura revisionista de la herencia literaria y aspirar a recuperar las obras de las escritoras – como un apéndice de la Gran Historia, sino [...] situarlas en el tronco principal de la literatura, evitando esa marginación» (Medrano, 2018, p. 10).

En cuanto a la representación de la mujer como signo en la literatura, es decir, como elemento propio del texto, esto ha sido estudiado por la otra modalidad de la Crítica Feminista, «que examina las imágenes y estereotipos de la mujer en la literatura, las omisiones y falsos conceptos acerca de la mujer en la crítica, y el lugar asignado a la mujer en los sistemas semióticos» (Showalter, 1981 en Medrano, 2018, p.8).

Así pues, en líneas generales, podemos distinguir entre dos modelos fijos de representación de la mujer, que son antagónicos: la Virgen y la Prostituta (*femme fragile* y *femme fatale*) (Lozano, 2019, p. 17). Entre estos dos principios han confluído la mayoría

¹ Esto no implica que muchas escritoras hayan reproducido en sus discursos arquetipos femeninos contruidos desde la mirada masculina, puesto que se educaron y vivieron bajo las normas de un sistema androcéntrico y patriarcal. No obstante, como se recalca, este diseño del personaje responde a estereotipos sexistas y no tanto a la expresión de la subjetividad de la autora. Un ejemplo característico de ello es *El ángel del hogar* de Pilar Sinués.

² La segunda modalidad de crítica feminista es el estudio de las mujeres como escritoras, y sus objetos de estudio son la historia, los estilos, los temas, los géneros y las estructuras de la escritura de mujeres; la dinámica de la creatividad femenina; la trayectoria individual o colectiva de las carreras de mujeres y la evolución, así como las leyes, de la tradición literaria femenina (Showalter, 1981 en Medrano, 2018, p.8).

de los personajes femeninos de la Historia de la Literatura. Así pues, durante mucho tiempo, en las obras literarias la mujer solo podía ceñirse a dos roles, fundamentados en estereotipos sexistas: «la mujer buena, dócil y no problemática» (Lozano, 2019, p. 18), representada habitualmente en musa, madre o esposa, como Penélope en la *Ilíada* (Homero); y «la mujer mala, rebelde y poderosa, con una fuerte carga sexual, que suele terminar siendo castigada» (Lozano, 2019, p. 18), correspondiente a los prototipos de prostituta, adúltera o loca, como Celestina de *Tragicomedia de Calisto y Melibea* (Fernando de Rojas, 1499) o Blanche DuBois de *Un tranvía llamado Deseo* (Tennessee Williams, 1947) Todos estos estereotipos, que perciben los lectores de manera inconsciente en la lectura de obras tradicionales, tiene una fuerte influencia, puesto:

que son la base de prejuicios relacionados con el género, pueden desarrollar actitudes sexistas que establecen roles y responsabilidades sobre lo que es adecuado o no para hombres y mujeres, y también las posibles relaciones que se han de mantener entre ambos» (Moya, 2003 en Sánchez-García y Larrañaga, 2014, p. 561).

2.1.1. LA MUJER EN LA LITERATURA EN LA PRIMERA MITAD DEL S. XX

La llegada del S. XX a España supuso un cambio radical en el paradigma político, social y cultural. Tras el conocido como Desastre del 98, a finales del siglo XIX y comienzos del XX, en el período histórico de la Restauración, surgió el movimiento ideológico regeneracionista, que buscaba la modernización del país. Esta tendencia, con su correspondiente aumento de derechos y libertades, será una constante en todo el siglo, que también se manifestará en el período de entreguerras, que abarcó de 1918 a 1936. Proliferarán entonces las vanguardias artísticas, cuya «tendencia [...] a desviarse de la vida era la convicción de que tomarse la vida demasiado en serio era excesivamente descorazonador» (Brown, 2002, p. 16). En el plano social, destaca el avance de la ciencia, lo que genera que la «clase médica cobre una proyección sociopolítica» y, con ello, surge «un iniciado proceso de modernización y de ideas de cambio en pro de una sociedad más laica» (Neira, 2020, p. 39). Asimismo, hay un marcado éxodo del campo a la ciudad, a causa del primer atisbo de industrialización, que trae consigo una acuciante necesidad de nuevos trabajadores (Neira, 2016).

Durante este período, se instauró la dictadura del general Primo de Rivera (1923-1930). Esta surgió como un nuevo régimen ante el yermo caciquismo, que había atormentado al pueblo durante décadas. Sin embargo, fue rápidamente rechazada por los intelectuales (Brown, 2002). Por otro lado, en este período, a pesar de los avances científico-técnicos de las décadas anteriores, el país sigue presentando «elevadas tasas de natalidad y la mayor tasa de mortalidad infantil de Europa» (Bussy, 1993, p. 204 en Neira, 2020, p. 50).

Por este férreo rechazo del pueblo y la búsqueda incesante de una mayoría de edad que tardaba en llegar, la aparición de la Segunda República Española en 1931 fue una consecuencia histórica lógica. Así pues, esta «se caracterizó por actualizar y llevar a la práctica las propuestas de los regeneracionistas» (Herrero, 2015, p. 188). Por ello, en 1931, se aprobó la Constitución, que promulgó derechos y garantías como el acceso a una educación laica, donde no hubiese sumisión de la conciencia del menor al poder religioso (Herrero, 2015); «un ambicioso programa de reforma y mejora de la enseñanza, llevándose a la práctica el viejo lema de Costa “escuela y despensa”» (Herrero, 2015, p. 189); el sufragio femenino, que fue aprobado en diciembre, (Mora, 2020); la posibilidad del divorcio; o el Seguro de Maternidad, que pretendía que las mujeres accedieran a una maternidad fruto del deseo y no de la obligación social (Merino Hernández, 2016). Será además una época literaria prodigiosa, tanto que ha pasado a ser denominada Edad de Plata, donde irrumpirán en el panorama artístico la Generación del 27 y su correlato femenino, el grupo de las Sinsombrero.

Sin embargo, en 1936, tuvo lugar el alzamiento militar del bando nacional y, con ello, se inició la Guerra Civil, que duraría hasta 1939. Este período supuso un retroceso considerable en la conquista de garantías. En el plano de la literatura, los que sobrevivieron emplearon las letras como arma de guerra hasta que se vieron forzados al exilio (Brown, 2002).

El conflicto bélico finalizó con la victoria del bando sublevado, lo que impuso en España un régimen dictatorial. En sus primeros años, durante la década de los cuarenta, el rasgo fundamental de la dictadura va a ser la represión, tanto física y psicológica (González, 2007). De este modo, el primer franquismo se caracterizó por el hambre, la miseria, la política de terror y la represión, «en lugares de retaguardia ya se venían practicando desde julio de 1936» (Moreno, 2013, p. 13)

No obstante, si hay un hecho sobresaliente en este siglo de avances y retrocesos es que la figura de la mujer tuvo un papel fundamental. De este modo, a medida que se avanzaba en la conquista de derechos, las mujeres iban adquiriendo protagonismo y ocupando espacios hasta entonces dedicados exclusivamente a los hombres. Al mismo tiempo, cuando surgía la regresión en materia de garantías, las mujeres se convertían rápidamente en la moneda de cambio, aquellas que sufrían las consecuencias de represión y exclusión. Esto fue especialmente característico en el paso de la Segunda República al franquismo, como señala Di Febo:

igualmente la anulación y la estigmatización de la República por parte del franquismo tuvieron múltiples consecuencias para las mujeres. El desmantelamiento del Estado laico liberal determinó la supresión de la ciudadanía para todos. Sin embargo, para las mujeres, la redefinición de su identidad en cuanto sujeto integrante de la colectividad “nacionalcatólica”, se produjo mediante un entramado de prohibiciones y de exclusiones (2006, p. 155)

Esto fue una constante que se cumplió durante el fin del siglo XIX y la primera mitad del S. XX. Así pues, durante el Sexenio Democrático (1868-1874), la situación social de la mujer en España era irregular en función de la zona que habitara, debido a la desigualdad de crecimiento económico (Neira, 2016). No era lo mismo nacer mujer en «la Cataluña industrializada» que en «los latifundios del Sur de España» (Neira, 2016, p. 20). No obstante, es en esta época, concretamente en el marco del sector republicano, donde surgen las primeras ideas feministas de nuestro país, con todo lo que ello implica como las primeras formas de asociación como la Asociación Republicana de Mujeres de Madrid (Neira, 2016). Estos avances suscitaron debates y polémicas como la expuesta en el discurso político de Pi y Margall, uno de los cuatro presidentes de la República Federal, quien defendió en “La misión de la mujer en la sociedad”, el derecho a la educación y el voto de la mujer, pero solo con miras de que «los hijos recogieran estas nuevas ideas de los labios de su madre» (Neira, 2016, p. 30). En el plano educativo, se aprobó la Ley Moyano (1857), que favoreció la educación de la mujer con la apertura de nuevas escuelas para niñas, la Escuela Normal Central de Maestras y las Escuelas Normales Femeninas (Neira, 2016). No obstante, a pesar de los beneficios que traía consigo, la Ley Moyano seguía concibiendo la diferencia de sexos, por lo que preparaba al hombre para el mercado laboral y a la mujer para el cuidado del hogar (Scanlón, 1987).

Posteriormente, «en las últimas décadas del S. XIX y en los primeros años del S. XX, la mujer va asumiendo roles de mayor protagonismo y libertad» (Neira, 2016, p. 35). Todo ello a causa de la ya mencionada incipiente industrialización y la llegada a las ciudades, que obliga a la mujer a incorporarse en el mercado laboral, especialmente en el sector secundario. Adquiere la mujer entonces no solo conciencia de sexo, sino además de clase; por lo que surgirán movimientos obreros femeninos:

Lucharán por obtener y, obtendrán, mejoras salariales, salas de lactancia y guarderías. Son un prototipo de mujeres libres e independientes, mujeres que rechazan el matrimonio, frecuentemente anticlericales (Neira, 2016, p. 52).

Todo ello derivará en el aumento de derechos de la Segunda República Española (1931-1939), que se materializó en la Constitución de 1931. Esta «se caracteriz[ó], en otras innovaciones, por consagrar el derecho a la igualdad política -y en otros campos- de las mujeres en España» (Merino, 2016, p. 33). Así, lo secunda el artículo 25:

No podrán ser fundamento de privilegio jurídico: la naturaleza, la filiación, el sexo, la clase social, la riqueza, las ideas políticas ni las creencias religiosas. El Estado no reconoce distinciones y títulos nobiliarios.

Asimismo, por primera vez, en junio de 1931, la mujer tenía representación en las Cortes Constituyentes gracias a Victoria Kent (Partido Republicano Radical Socialista), Clara Campoamor (Partido Republicano Radical) y Margarita Nelken (PSOE) (Merino, 2016). Asimismo, gracias al Artículo 39, que garantizaba el derecho a la asociación, se crean y consolidan asociaciones de mujeres, «que lucharán por objetivos comunes, especialmente activas y multiplicadas [posteriormente] durante la contienda española» (Merino, 2016, p. 128)³. Otros muchos fueron los derechos conquistados como que «las trabajadoras pasaron a beneficiarse [por primera vez] del Seguro Obligatorio de Maternidad, preparado desde hacía mucho tiempo por los socialistas» y que «se decretaron la reforma agraria, la reorganización del ejército y las medidas relativas a la familia y a las mujeres» (Neira, 2016, p. 99). Por primera vez en la historia de España, se apuesta «por una maternidad consciente, frente a entender la maternidad y el matrimonio como objetivos últimos, así como la soltería como un déficit social» (Merino, 2016, p.

³ «No todas las asociaciones femeninas fueron feministas, como es el caso de Emakume Abertzale Basta (EAB)» o la Sección Femenina. De hecho, «algunas de ellas abogarán por el retorno de la mujer al rol tradicional, al estereotipo de ángel del hogar» (Merino, 2016, p. 128).

25). Todo ello, en gran medida, al Artículo 43 de la Constitución, que permitía el matrimonio civil y el divorcio (Neira, 2016). Además, «muy importante también es que se instaure la separación de la Iglesia y el Estado» (Neira, 2016, p. 99). No obstante, a pesar de todos los esfuerzos, el gran hándicap de la Segunda República era que fue «breve, incierta y convulsa, marco nada propicio para conseguir la igualdad promulgada en la Constitución» (Merino, 2016, p. 54).

Esto rápidamente se materializó en la Guerra Civil (1936-1939), hecho que no es de extrañar, puesto que, como señala Martínez, «los retrocesos en el terreno de los derechos de las mujeres en contextos de crisis» son una evidencia histórica (2018, p. 52). Así pues, como es sabido, en este período hubo una escisión de la sociedad en dos grandes bandos, que también se manifestó en las mujeres. De este modo, en el bando republicano, la mujer ocupó el espacio público como nunca lo había hecho, debido a la necesidad de sustituir a los hombres en el mercado laboral mientras estos combatían:

Tenían la capacidad de decidir y de ganarse el sustento para ellas y para los familiares a su cargo sin la necesidad de un varón. Pero esa experiencia de autonomía, de conquista de nuevas actividades, como en otras guerras europeas, muestran su cara amarga por la precariedad de esas conquistas y su carácter subsidiario y de sustitución (Merino, 2016, p. 172).

Por otro lado, las mujeres en la zona franquista no experimentarán esta realidad, puesto que se promoverá el ideal de *ángel del hogar*, que orienta a la mujer hacia el cuidado del marido y los hijos en el contexto exclusivo del hogar (Merino, 2016)⁴. No obstante, como indica Merino, la realidad fue ligeramente distinta, ya que:

puede constatar una contradicción entre las palabras y las cosas. Algunos millones de mujeres se vieron obligadas a trabajar fuera del hogar para sacar adelante a familias entre la precariedad y el hambre (2016, p. 173).

Finalmente, la Guerra Civil finalizó el 1 de abril de 1939 con la victoria del bando sublevado y, por consiguiente, con la instauración de la dictadura del general Franco. Comenzará así para la mujer española una década marcada por la sumisión y la represión, siendo esta última la herramienta de la que se sirvió el régimen para «destruir las prácticas

⁴ En el año 1938 se promulgó en la zona sublevada el Fuero de Trabajo, que prohibía el acceso y el ejercicio del trabajo para la mujer.

sociales y la pluralidad política de la República y para restaurar un orden político, económico, social religioso y también de género» (Moreno, 2013, p. 1). Será esta una de las características principales del primer franquismo: la confusión entre lo moral y lo político. Por ello, en los años cuarenta, no solo se arrebataron todos los derechos conquistados durante la Segunda República, como el derecho al voto, el divorcio o la libertad de asociación; sino que, además, el rol de la mujer regresará al tradicional de mujer cristiana casada⁵ (2013)⁶.

2.1.1.1. ESTEREOTIPOS SEXISTAS EN LA LITERATURA DE LA PRIMERA MITAD DEL S.XX

Como se ha indicado en apartados anteriores, la literatura es el reflejo de las convenciones sociales, los agentes dominantes y los cánones de género de la época en la que se escribe (Medrano, 2018). Por ello, para comprender e interpretar el texto literario, se ha de conocer en profundidad que estereotipos, creencias y prejuicios se producen en la fecha de escritura de la obra.

Así pues, durante la primera mitad del S. XX, y especialmente en las décadas treinta y cuarenta, dos modelos antagónicos van a coexistir en constante pugna: el *ángel del hogar*, de carácter tradicional y vinculado a la familia patriarcal (Moreno, 2013, p. 7), y el de *mujer moderna*, «disfrutando de su libertad» (Merino, 2016, p. 212). Esta rivalidad no nace de la nada, sino que se va formando a medida que las mujeres avanzan en la conquista de sus derechos. Así pues, a pesar de las conquistas de la República, como señala Neira:

la representación cultural dominante sobre las mujeres se basaba en el discurso de la domesticidad, [cuya] representación es la del “ángel del hogar”, que evocaba el prototipo de la perfecta casada (2016, p. 27)

⁵ Asimismo, como indica Moreno, «la represión de las mujeres adquiriría unas formas poco visibles, de esa violencia que se ha denominado «encubierta»: mujeres señaladas o familiares de represaliados que sufrieron ostracismo social, divorciadas obligadas a regresar con sus maridos, viudas, madres o hermanas que no pudieron expresar su dolor, jóvenes forzadas a asistir a bailes en homenajes a soldados, víctimas de violencia sexual, mujeres que caen en la pobreza por la desaparición de la cabeza de familia, o el embargo de los bienes familiares» (2013, p. 4).

⁶ El rol de la mujer no permanecerá inalterable durante toda la dictadura franquista, ya que en los años sesenta el régimen intenta mediar entre el modelo tradicional y las necesidades de una incipiente sociedad de consumo (Moreno, 2013). No obstante, como este trabajo se centra en la aplicación didáctica de la literatura escrita por mujeres en los años cuarenta, no se ahonda en los otros modelos de género y sus estereotipos asociados.

Esta visión de la mujer como madre y esposa permanecerá en el tiempo, a pesar incluso de los avances científicos-tecnológicos tan característicos de comienzos del S. XX. Es más, la ciencia secundará este discurso. Así lo demuestran las palabras del médico Gregorio Marañón, uno de los mayores intelectuales de la Generación del 14, quien, a pesar de defender que «la mujer no es un ser inferior, sino diferente al varón», abogó por la idea de que «la maternidad es un eje definitorio, que obliga socialmente a la mujer como perpetuadora de la especie en una suprema misión», por lo que la libertad de elección de la mujer se encontraba supeditada a una condición biológica determinista (Neira, 2020, pp. 41-42)⁷.

Sin embargo, siempre hubo mujeres que negaron esta imposición de feminidad sumisa, como es el caso de la poeta anarquista Lucía Sánchez-Saornil, que aseguró que «la maternidad nunca podría anular a una mujer como individuo. Las mujeres tenían la misma capacidad y potencial que los hombres y, por lo tanto, los horizontes femeninos debían extenderse más allá de los confines de su función reproductora» (Neira, 2020, p. 43). Asimismo, lo defendieron otras mujeres como María Lacerda de Moura o María Cambrils (Neira, 2020).

Este modelo, el de *ángel del hogar*, ha sido ampliamente estudiado por Morcillo (2013), concretamente en su manifestación durante la Guerra Civil y el Franquismo, que es donde adquiere mayor relevancia, ya que «el discurso franquista no inventó el sexismo o la misoginia, sino que más bien lo transformó en un instrumento de legitimación de las relaciones sociales elevándolo a nivel nacional» (Morcillo, 2013, p. 73)⁸.

De este modo, Morcillo indica que se trata de un «ideal católico femenino», defendido en este período por la Iglesia y la Sección Femenina de la Falange (2013, p. 71). Este se construyó sobre tres pilares, que fueron «un modelo cultural neo-barroco basado en la reedición de textos de aquel período», como *La instrucción de la mujer cristiana* de Juan Luís Vives (1523) y *La perfecta casada* de Fray Luis de León (1583)

⁷ Esto no era un hecho aislado, sino que en las primeras décadas del S.XX fue frecuente el empleo de la medicina y la ciencia para demostrar la inferioridad de la mujer frente al varón: «La craneología y la endocrinología intentaban demostrarla, estudiando la relación entre el tamaño del cerebro y la capacidad intelectual o la función de las secreciones endocrinas en función del sexo» (Neira, 2020, p.40).

⁸ «El franquismo llevó a sus consecuencias extremas la separación entre público y privado —para las mujeres fundamento de su exclusión de la ciudadanía—, reforzando la dicotomía público-negativo privado-positivo⁶, idealizada y sublimada en función de las “necesidades nacionales” o de los “valores espirituales”» (Di Febo, 2006, p. 155).

(2013, pp. 71-72); «la actualización del discurso religioso que imbuirá la legislación franquista en lo referente a las relaciones de género», utilizando para ello encíclicas como *Divini Illius Magistri* (1929) o *Casti Connubii* (1930), entre otras (Morcillo, 2013, p. 72); y, en tercer lugar, «el discurso político ultranacionalista de Falange», implementando mediante la Sección Femenina y las órdenes religiosas (Morcillo, 2013, p. 72). A consecuencia de ello, este modelo se caracterizó, como expresa Bardavío:

por una profunda religiosidad, una clara sumisión al hombre, su confinamiento en el espacio privado, y un aspecto y comportamiento corporal pacato que trasluciera su pureza y castidad, virtud primordial femenina (2018, p. 846)⁹.

No obstante, este ideal no fue fácil de aceptar para muchas mujeres, que habían disfrutado de derechos y de una vida pública durante la Segunda República (Bardavío, 2018). Es, por ello, que, a pesar de la prohibición y la represión, muchas se resistieron a abandonar el modelo de *mujer moderna* (Di Febo, 2006). Esta construcción de la mujer no debe confundirse y limitarse al aspecto superficial, como señala Pena:

Esta descripción generalista y superficial sobre la nueva feminidad era muy común en la época, como todavía lo sigue siendo en la crítica histórico-literaria de hoy: la mujer moderna era entendida como un ente abstracto, un estereotipo definido por sus actitudes (resuelta, independiente, con carácter...) y sus costumbres (le gustaba viajar, estudiar, fumar, jugar a deportes, llevar el pelo corto, montar en bicicleta...) (2018, p. 9)

Por el contrario, lo que sí define sustancialmente al modelo de *mujer moderna* es su conciencia de sujeto mayor de edad, que ponía en amenaza al régimen porque «es consciente de la situación encorsetada que sufre y no asume como natural o normal su inferioridad de derechos con respecto al hombre» (Lozano, 2019, p. 20). «La mujer moderna era para las falangistas una persona fuerte y segura de sí misma, no se escondía recluida en el hogar, sabía cuál era su papel en la sociedad y lo exhibía» (Bardavío, 2018, p. 850).

⁹ Será una de las paradojas del primer franquismo y, concretamente, de la Sección Femenina de Falange, puesto que mientras solicitaba este último un ideal de mujer sumiso y relegado al espacio privado, las mujeres de la Sección Femenina se ocupaban y se desarrollaban en espacios tan importantes como la educación o la política de género (Bardavío, 2018).

2.1.1.2. LA LITERATURA ESCRITA POR MUJERES EN LA DÉCADA DE LOS CUARENTA

Toda la cuestión de la construcción del género de la mujer también fue trasladada a la literatura española de los años cuarenta escrita por mujeres, ya que:

ni han sido solo simples receptoras sumisas de los discursos dominantes, ni tampoco se han enfrentado a ellos como simples víctimas”, sino que también se han apropiado de dichos discursos y los han reinterpretado, cuando no reelaborado (Aguado y Ramos, 2012, p. 292 en Morant, 2012, p. 116.)

En el caso de las escritoras que se resistieron al modelo nacionalcatólico, como Carmen Laforet, Carmen Conde, María Teresa de León, Ana María Matute, Rosa Chacel o Carmen Martín Gaité, optaron por rebelarse ante el sistema, pero dentro del propio sistema (Lozano, 2019). Por esta dicotomía, sus textos están impregnados de alusiones angustiosas, surgidas del enfrentamiento entre «el papel que la sociedad les ha asignado por ser mujeres y dedicarse a escribir» (Lozano, 2019, p. 25). Hecho que no era inusual, puesto que «muchas de las escritoras más reconocidas de la época escribieron artículos, ensayos, novelas y obras de teatro sobre la situación de la mujer en algún momento de sus carreras profesionales, expresando sus deseos de cambiar una situación de opresión» (Pena, 2018, p. 11)

Además, construyeron en sus obras personajes mujeres que cuestionaban o se rebelaban al régimen, como es caso de Andrea y Gloria en *Nada* (Carmen Laforet, 1945). Estos modelos subversivos ofrecieron una representación más auténtica de la mujer que la que se proponía desde la novela rosa o las revistas falangistas, que servían al régimen (Bardavío, 2018).

En conclusión, podemos observar como en la primera década de la dictadura la literatura se transforma en un arma de discurso y contradiscurso:

La condición ficticia del discurso literario lo convirtió en un cauce adecuado para que la mujer expresara su concepción del género durante el franquismo. Las falangistas trataron de frenar el modelo neobarroco, que desvinculaba a la mujer de la esfera pública, mediante su concepción política de la feminidad. Sus relatos, aparentemente ingenuos, ofrecían ese modelo de mujer, y mediante la ficción pudieron tener mayor alcance y éxito, puesto que involucraban emotivamente a

sus lectoras. Por otra parte, fuera del entorno institucional, algunas escritoras construyeron personajes femeninos que dieron voz a la mujer silenciada o estigmatizada oficialmente. De modo indirecto, contribuyeron a la construcción de una feminidad alternativa tanto a la católica como a la falangista (Bardavío, 2018, p. 858).

2.1.1.2.1. CARMEN LAFORET

Carmen Laforet, nacida el 6 de septiembre de 1921 en Barcelona y fallecida el 28 de febrero de 2004 en Majadahonda, es considerada la «autora capital de la narrativa de posguerra y exponente de la corriente existencialista que se configuró hacia mediados del siglo XX en las letras españolas» (Juan, 2022, p. 17).

Su éxito llegaría de la mano de *Nada*, su ópera prima, publicada en 1944 y galardonada con el primer premio Nadal en 1945. Esta «constituye una de las primeras novelas de la época escrita por una mujer que se alejó de la novela rosa y un auténtico ejemplo de «contradiscurso erosivo» contra el modelo femenino impuesto por el régimen franquista. De este modo, su argumento, que en apariencia es tan solo el relato de las memorias de juventud de la joven Andrea en el contexto de la posguerra, y la autoría femenina Laforet, una mujer de veintitrés años, le permitieron escapar de la censura (Bardavío, 2018, p. 853). Así mismo lo secunda el resumen que realizó el censor de la obra:

Novela insulsa, sin estilo ni valor literario alguno. Se reduce a describir cómo paso un año en Barcelona en casa de sus tíos una chica universitaria sin peripecias de relieves. Creo que no hay inconveniente en su autorización (Abellán, 1980, p. 160).

No obstante, gracias a los personajes de Andrea, Angustias, Gloria, Ena y Abuela, Laforet logra ofrecer «un contramodelo frente al ideal de mujer oficial; y, asimismo, plantea[r] las contradicciones y resistencias que nacen al tratar de amoldarse a una forma de ser mujer» (Bardavío, 2018, p. 853). Esto se manifiesta con insistencia en el deseo de libertad que materializa Andrea en toda la novela; la opresión y la imposición del modelo neobarroco que ejerce Angustias sobre su sobrina; el instinto de supervivencia de Gloria ante el maltrato físico de su marido y una maternidad impuesta; la actuación de venganza de Ena ante el abuso de Román con su madre; o la locura de la Abuela, que en su demencia se atreve a manifestar lo que las demás ocultan.

Todo ello fue también un inconveniente para Laforet, quien tuvo que enfrentarse al examen de sus compañeros escritores, como Juan Ramón Jiménez o Juan Eduardo Zúñiga, quienes cuestionaban su autoría y el valor literario de su obra, como demuestra el estudio de A. Martín (2011). Todo ello provocó que Laforet retornara al espacio privado, del que regresaría escasas veces para publicar obras como *La isla y los demonios* (1952) o *La mujer nueva* (1955):

Una orgullosa espantada. Ése fue mi principio. No un éxito...No el espanto de poder hacer nada igual...Esto era un absurdo, sino el espanto de saber –sin el aliciente de la vanidad porque yo no era vanidosa- el precio que se paga por una vocación auténtica. Eran abismos tragando mis días, dividiendo mis amores, mi vida entera, los que me abrían y me daban escalofríos (Caballé, 2010, p. 177 citado en Martín, 2011, p. 43).

2.2. LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN

La literatura ha sido empleada como vehículo de ideas y conocimiento desde la Antigüedad Clásica. A veces, como pretexto para el tratamiento de otros temas y otras, en cambio, como fin último de la enseñanza (Rubio, 2007). Todo ello a causa de sus múltiples beneficios como es el desarrollo de la habilidad lingüístico-pragmática, el enriquecimiento del mundo emocional el fomento de una conciencia crítica.

No obstante, en la actualidad, la educación literaria en la Educación Secundaria Obligatoria, que es la etapa que compete para la propuesta didáctica de este trabajo, está desfavorecida respecto a otras disciplinas, a pesar de que dos de los principios generales de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación sean precisamente «la potenciación del aprendizaje de carácter significativo para el desarrollo de las competencias que promuevan la autonomía y la reflexión» y «lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico-tecnológico y motriz» (BOE, 2020, pp. 55-56).

Todo ello, consecuencia de tres grandes problemas: su subordinación a la parte lingüística en la materia de Lengua Castellana y Literatura, con la que comparte y compite en número de horas (Guerra, 1994, p. 72; Barroso, 1988); el hábito lector de los adolescentes españoles, que se ve alejado de los países integrantes de la OCDE, que es de 493 puntos frente a 481 de España (Arranz, 2018, p. 8); y la dificultad de añadir diversidad e inclusión en los planes de lectura debido a un currículo exhaustivo, que presenta «un

dominante modelo cultural normativo de autores del canon occidental» (Martínez, 2006, p. 140).

El primero de estos asuntos puede solventarse con una modificación en la estructura educativa, que valore la adición de más horas para Lengua Castellana y Literatura, o bien con la división de los contenidos lingüísticos-pragmáticos y literarios en dos materias autónomas, pero interdependientes, que garanticen el aprendizaje de un conocimiento completo y significativo en los discentes (Guerrero, 1994, p. 84).

Más complicado es resolver la cuestión de hábito lector en los adolescentes. La realidad es que el informe de *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2020*, creado por la Federación de Gremio de Editores de España (FGEE), señala que en nuestras fronteras «el porcentaje de niños lectores entre 6 y 9 años ha crecido dos puntos» (Arcos, 2021, n. p.), constituyendo un porcentaje del 88,8% del total, y que el de lectores frecuentes de entre 10 y 14 años supone un 79,8% del total (Arcos, 2021, n. p.). Además, de que «los jóvenes de entre 14 y 24 años son los que más leen en su tiempo libre» (Maqueda, 2022, n. p.), siendo el porcentaje de «los que leen al menos una vez cada tres meses» en este grupo de edad de un 75% (Maqueda, 2022, n. p.). Estos datos *a priori* esperanzadores se diluyen cuando el mismo informe señala que la media «baja once puntos en la siguiente franja de edad, comprendida entre los 15 y los 18 años» (Vega, 2022, p. 1), destacando «la diferencia que existe entre ambos tramos respecto a los lectores frecuentes, concretamente 27,3 puntos, al pasar de 77,1% a 49,8% respectivamente» (Vega, 2022, p.1).

Dentro de Castilla y León, lo cierto es que los datos mejoran. Según, el *Plan de Lectura de Castilla y León*, «el Informe Pisa de 2009 situaba a Castilla y León en la primera posición respecto al resto de comunidades» (2006, p. 12-15 en Arranz, 2018, p. 8). Además, en 2012, a pesar de que Castilla y León se sitúa en la tercera posición, el 87,5% de sus alumnos dominan las competencias básicas de lectura, cumpliendo «los requisitos del Consejo de Europa de mantener la tasa inferior al 15%» (Arranz, 2018, p. 8).

De este modo, las causas de esta problemática son múltiples. No obstante, destaca la ausencia en la educación formal de lecturas acordes a la cotidianeidad y al gusto de los jóvenes, como aquellas «que pasan por la hipertextualidad y la lectura en pantalla» (Domínguez y Sádaba, 2005 en Gil, 2011, p. 128), así como el hecho de que «el proceso

lector [que] se realiza bajo unos parámetros académicamente, ya asumidos, acaba haciendo mella en el pensamiento adolescente» (Taberner et al., 2022, p. 105).

En tercer lugar, hallamos la dificultad de superar las exigencias del currículo oficial, que con su ambicioso planteamiento historicista apenas deja espacio para propuestas alternativas al canon tradicional y patriarcal (Medrano, 2018). Una de las grandes causas de este problema es la paradoja a la que se referían Mata y Villarubia en 2011, que es la distancia y ambigüedad que existe entre los principios educativos exigidos por la normativa y, luego, la plasmación de estos en los contenidos. De este modo, el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria considera entre las competencias específicas de Lengua Castellana y Literatura:

Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.

Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizándolo la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales que permiten establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas a fin de conformar un mapa cultural, ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y crear textos de intención literaria (BOE, 2022, p. 49221)

Todo esto nos llevaría inequívocamente a pensar en el diseño y creación de una disciplina literaria innovadora, ecléctica, heterodoxa y empática, que atienda a la diversidad, así como incentive un espíritu crítico y reflexivo en los discentes mediante la inclusión de mujeres, personas racializadas, queers o pertenecientes a colectivos en minoría a la nómina de autores hombres. No obstante, los contenidos nos delimitan tanto en cuanto a partir del tercer curso de ESO, año coincidente con el inicio de la Historia de la Literatura en esta etapa educativa, se exige en el DECRETO 39/2022 el «conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la historia de la literatura española desde los orígenes hasta el siglo XVIII» y el «conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la historia de la literatura desde el siglo XVIII hasta

nuestros días. Acercamiento a los autores y obras más relevantes de estos periodos» (BOE, 2022, p. 49245), en tercer y cuarto curso respectivamente. Asimismo, en el Real Decreto 217/2022 se incide en la «lectura de obras y fragmentos relevantes del patrimonio literario nacional y universal en su contexto sociohistórico que incluya la presencia de autoras y autores».

Sin embargo, la contradicción expresada por Mata y Villarubia (2011) ha sufrido un salto evolutivo, puesto que en la actualidad la ley sí que ampara y recalca la necesidad de aparición de autores y lecturas diversas e inclusivas mediante la «lectura de obras y fragmentos relevantes del patrimonio literario nacional y universal en su contexto sociohistórico que incluyan la presencia de autoras y autores» (BOE, 2022, p. 49238), así como la enseñanza de «estrategias para interpretar obras y fragmentos literarios a partir de la integración de los diferentes aspectos analizados y atendiendo a los valores culturales, éticos y estéticos presentes en los textos. Lectura con perspectiva de género» (BOE, 2022, p. 49239). De esta manera, el problema ha modificado su apariencia, pero es en esencia el mismo. Así pues, a pesar de que la ley sí que recoja la inclusión de autoras y la educación con base en la perspectiva de género, el hándicap sigue siendo el tiempo limitado que tiene la literatura y el currículo oficial exhaustivo, que acaba transformando los contenidos tradicionales en obligaciones:

Una de las consecuencias más perjudiciales es la densidad de los temarios, que acaban siendo abrumadores. Y aunque los contenidos podrían ser tomados como meras orientaciones, lo cierto es que las sugerencias acaban derivando en obligaciones (Mata y Villarubía, 2011, p. 52).

No obstante, es cierto que en los contenidos no estipulan qué autores han de verse de manera obligatoria. La contrariedad es que el docente se encuentra subordinado al yugo del libro de texto, elemento central de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje actuales: «los libros de texto no hacen otra cosa que seleccionar y ordenar. Los criterios personales no tienen por qué considerarse menos valiosos que los manifestados en los libros de texto, elaborados por profesores igual que ellos» (Mata y Villarubia, 2011, p.53). Sin embargo, el sometimiento se debe a que facilitan la tarea de enseñanza-aprendizaje y que, además, garantizan que el docente se ajuste al currículo con actividades y contenidos dispuestos en un tiempo controlado y delimitado.

A esto se suma la cuestión de la repetición de contenidos. El hecho de que se repita lo mismo en tercer y cuarto curso de ESO y primero y segundo de Bachillerato no aporta beneficios, puesto que en «esencia apenas hay variación: idéntico esquema cronológico, idéntica estructura expositiva, idéntica tipología de ejemplos. La redundancia y la monotonía no son precisamente los mejores estímulos para el aprecio de la literatura» (Mata y Villarubía, 2011, p. 52).

Ante esta realidad, lo ideal sería «dar prioridad a un saber con la literatura o a un saber sobre la literatura» (Mata y Villafría, 2011, p. 50), sustituyendo «la enseñanza de la literatura por la educación literaria» (Hernández, 2020, p. 97). Justificado esto precisamente porque:

la literatura, además de sus valores estéticos y artísticos, manifiesta una visión del mundo y un contenido social e individual que trasciende al texto, porque también es comunicación y ofrece un discurso que nos configura como sujetos e individuos y nos ofrece experiencias colectivas con las que poder identificarnos (Hernández, 2020: 98)

Además, debido a que se ha comprobado que los discentes desarrollan más las competencias básicas cuando disponen del hábito lector como forma de experiencia literaria, dirigida fundamentalmente al disfrute personal. Frente a esto, la lectura instrumental, orientada exclusivamente al aprendizaje de información o a la participación en contextos determinados, no se relaciona de la misma manera con altos niveles de aprendizaje (Gil, 2011).

2.2.1. MUJERES EN LA LITERATURA EN LA ESO

Son numerosos los estudios que han abordado la presencia - o, mejor dicho, ausencia- de las mujeres en la literatura impartida en la Educación Secundaria Obligatoria, así como el tratamiento y la representación que obtienen aquellas pocas que aparecen en los manuales de texto.

Por ello, el objetivo de este apartado no es otro que mencionar aquellos estudios, que analizan y cuestionan el canon literario actual de las aulas españolas, comprendiendo que la escuela es un agente socializador y que «cuando se trabaja con un paradigma, con un canon en nuestro caso, se tiende a creer que solo los autores, y las obras que figuran en él son relevantes y, paradójicamente, cuanto más leemos y estudiamos más

información recibimos para confirmar esa verdad» (Reyzabal, 2012, p. 18). La ausencia de mujeres en el currículo no solo repercute en las niñas y adolescentes estudiantes, que no encuentran modelos ni referentes, sino también en el conjunto de la sociedad, que se educa bajo una carencia cultural y unos patrones de desigualdad social, que nos alejan del conocimiento real de nuestra memoria histórica (López-Navajas, 2014).

En este sentido, ya en el año 2014, López-Navajas pretendió «medir la presencia y la importancia que se les concede a las mujeres en la visión de mundo que se transmite desde la enseñanza y delimitar las carencias que presentan cada una de las asignaturas y sus implicaciones» (2014, p. 282). Para ello, analizó, desde el 2009, 115 manuales de textos de tres editoriales (SM, Oxford y Santillana) de todas las materias de todos los cursos de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados que obtuvo fueron determinantes para otros estudios posteriores:

Del número total de ‘personajes’ que aparecen en el material didáctico de la ESO, las mujeres suponen un porcentaje del 12,8%; pero si atendemos al segundo indicador, el de ‘apariciones’, que muestra las veces que aparecen citados –su repercusión en el texto– el porcentaje disminuye por debajo del 7% de media (2014, p. 293)

A medida que los contenidos ganan profundidad en la ESO, la presencia de las mujeres pierde pesos en ellos. Así, en la primera etapa (1.º y 2.º de ESO) tenemos una media de presencia del 13%, pero esta se convierte en 10% en la segunda etapa (3.º y 4.º de ESO) (2014, p. 293)

En la materia de Lengua Castellana y Literatura de los 1376 personajes, sólo 164 son mujeres, mientras que el número de hombres asciende a 1210 (2014: 299)

Asimismo, Gutiérrez, M., en su Trabajo Fin de Máster de 2014, analizó, siguiendo la estela de López-Navajas, tres libros de texto de Lengua Castellana y Literatura (Santillana, S.M. y Edebé), valorando no solo la presencia de mujeres escritoras en el currículo, sino cómo son abordadas dentro del mismo. Los resultados secundaron lo dicho anteriormente por López-Navajas. La presencia de las mujeres es mucho menor y el tratamiento que reciben es superficial frente al de los hombres. La única excepción a esto son Rosalía de Castro y Emilia Pardo Bazán (2014, p. 30).

Igualmente trabajó Medrano (2018), quien propuso una revisión del grado y el modo de presencia de las escritoras, así como del tratamiento que reciben en cinco manuales de texto de Lengua Castellana y Literatura en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. Estos fueron los de Oxford, Santillana, Vicens Vives, S.M. y Anaya en sus ediciones de 2016. Así pues, en concreto, Medrano realizó la cuantificación del número de escritoras y escritores que aparecen en cada uno de los apartados estudiados –el cuerpo del texto, las actividades y anexos-, sin olvidar las imágenes que se recogen de unos y otras; además, de un análisis cualitativo-interpretativo sobre los modelos y roles femeninos que presentan estos manuales de texto.

Algunos de sus resultados fueron auténticamente esclarecedores. Así pues, en la edición de Oxford aparecen «un 95,7% [de referencias a] varones frente a un 4,2 % de mujeres», lo que se traduce en 248 a hombres frente once para mujeres» (Medrano, 2018, p. 31). Además:

Trasladando estos datos a términos relativos significa que el número de veces que el alumnado va a leer un nombre varón en el manual de texto supone un 96,7% mientras que los nombres de mujeres se verán reducidos a un exiguo 3,2% (Medrano, 2018, p. 31)

Como en las investigaciones anteriores, se reveló que hay una mayor presencia de hombres que mujeres, puesto que, en todos los manuales analizados, que recogen un total de 1137 nombres, solo 113 se corresponden con mujeres (Medrano, 2018). Como excepción, solo hallamos los fragmentos dedicados al tratamiento de la novela del S. XX escrita por mujeres, que ahonda en las figuras de Rosa Chacel y Carmen Laforet (Medrano, 2018).

Finalmente, en el año 2019, aparece la investigación de Sánchez, S., quien nos propone un estudio analítico-comparativo en el que se contrasta el número de mujeres escritoras y el de hombres escritores en seis manuales de texto de Lengua Castellana y Literatura (Anaya, Edebé, Editex, Casals, Santillana y S.M.) en los cursos de tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria. De esto, concluye que del total de autores «solo aparecen el 7,51% de mujeres, [mientras que el resto] son hombres, es decir, el 92,49%» (Sánchez, 2019, p. 205). De este modo, en las seis editoriales el número de escritores varones de 382 frente al de mujeres, que es de tan solo 31.

2.3. EXPERIENCIAS PREVIAS

Como se ha mencionado en apartados anteriores, la ausencia de mujeres en la literatura estudiada en la Educación Secundaria Obligatoria, así como la representación de modelos femeninos basados en estereotipos sexistas siguen siendo una constante en las aulas de nuestro país. No obstante, existen numerosos estudios que han pretendido resolver esta cuestión, no solo cuestionando el canon tradicional, sino añadiendo más escritoras a la educación literaria de nuestro país y desmontando y analizando los estereotipos de género de las obras literarias.

2.3.1. MUJERES ESCRITORAS EN TERCER Y CUARTO CURSO DE ESO

En 2017, Martínez, realizó una propuesta didáctica para las áreas de Literatura, Historia y Arte, que pretendía hacer reflexionar al alumnado de cuarto de ESO acerca de las desigualdades e injusticias realizadas contra el sexo y el género femenino en el devenir histórico. Para ello, empleó un enfoque interdisciplinar, expositivo y una metodología propia del ámbito del Español como Lengua Extranjera, que es el enfoque por tareas. Todo ello lo secuenció en cuatro grandes bloques, que atendían a la construcción de la mujer en distintas épocas.

De este modo, en el primer bloque de contenidos abordó la *Biblia* con los modelos opuestos de Eva y Lilith, además de los mitos griegos fundacionales como el de Pandora. En el segundo, trabajó con *exemplas*, presentes en *El Conde Lucanor* (Don Juan Manuel, 1575) o *La perfecta casada* (Fray Luis de León, 1583), mediante un método contrastivo, que analizaba las semejanzas y diferencias entre esta literatura y la producida en la dictadura franquista. En el tercer bloque, mencionó autores como Rousseau o Jacques Louis-David, además de abordar el concepto de *femme fatale*, presente en personajes como Salomé y la vampiresa de Théophile Gautier. Por último, en el cuarto bloque, destinado a la actualidad, se proponía la lectura de *Los hombres que no amaban a las mujeres* de Stieg Larsson (2005).

Con ello, Martínez (2017) buscaba, sin olvidar los avances en derechos que han tenido las mujeres a lo largo de los siglos, reflexionar en torno a las injusticias que se siguen perpetuando. Los resultados fueron positivos, puesto que al final de la propuesta reconocieron los roles femeninos sexistas no solo en el ámbito de la literatura y el arte, sino en el contexto inmediato.

Posteriormente, hallamos la labor de Sánchez, quien, en 2019, efectuó una propuesta teórica de nombres, datos biográficos y textos representativos para la inclusión de la mujer escritora desde la Edad Media hasta el S. XIX con nombres como Hildegarda de Bingen, Florencia Pinar, Teresa de Cepeda y Ahumada, Sor Juana Inés de la Cruz, Olympe de Gouges, María Rosa Gálvez, Mary Shelley, Carolina Coronado, Mary Anne Evans, Cecilia Böhl de Faber (Fernán Caballero) o Emilia Pardo Bazán, entre otras. Esta propuesta ofrece una amplia nómina de autoras, no obstante, por su misma amplitud es un proyecto excesivamente ambicioso, que exige prácticamente todas las horas de la materia de Lengua Castellana y Literatura. Por ello, sería difícil de trasladar a la realidad de las aulas.

Finalmente, en el 2020, Torres realizó una propuesta teórica de contenidos complementarios para cuarto de ESO con el objetivo de incluir en el currículo académico oficial a las autoras de la Historia de la Literatura Española, generalmente excluidas o relegadas. De su trabajo, es especialmente interesante la división que llevó a cabo por géneros literarios y épocas. De este modo, Torres creó quince unidades teóricas de contenidos, cuyas protagonistas son escritoras y que abordan con plenitud los saberes básicos que todo alumno debe alcanzar en cuarto de Educación Secundaria Obligatoria en la materia de Lengua Castellana y Literatura. Estas quince unidades recorren la Historia de la Literatura desde la Ilustración hasta nuestros días, con voces como Gertrudis Gómez de Avellaneda, Delmira Agustini, Consuelo Álvarez Pool, María Martínez Sierra, Josefina de la Torre, Rosa Chacel, Luisa Carnés, Susana March, Gloria Fuertes, Ana María Moix, Ana Rossetti, Belén Gopegui, Ana Diosdado, Marta Torres, Carmen Resino o Vanesa Palomo.

3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA: NADA DE CARMEN LAFORET EN EL AULA DE LENGUA Y LITERATURA EN LA ESO

3.1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA EN SU CONTEXTO

La presente propuesta didáctica pretende hacer reflexionar a los alumnos sobre la construcción del ideal de mujer a través del tiempo mediante la literatura escrita por mujeres en los años cuarenta. Para ello, se ha realizado un diario intergeneracional con la herramienta digital *Genial.ly*. Esta se contextualiza en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria en la materia de Lengua Castellana y Literatura en un centro público de Burgos (Castilla y León). Para ello, se ha utilizado la siguiente normativa:

- DECRETO 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ha sido creada esta para alumnos de entre quince y dieciséis años debido a su grado de madurez cognitiva, emocional, su capacidad de análisis crítico y a causa de que pertenecen a la franja de edad más vulnerable ante la violencia de género en menores. Además, se considera que ya han podido presenciar situaciones de violencia machistas y desigualdad; en las que hayan carecido de recursos para profundizar en torno a los mecanismos de los que se sirve el machismo para oprimir. Por otro lado, poseen también un amplio bagaje cultural y social, lo que facilita la extrapolación de conceptos trabajados en el aula a su realidad personal. Asimismo, es fundamental que en este último curso de la educación obligatoria se refuercen todos los contenidos que transformen a los alumnos en ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes para que ejerzan un rol activo y responsable en la sociedad del futuro.

Respecto al número ideal de discentes, la propuesta está diseñada para veinte alumnos, número que nos permite ofrecer una atención individualizada al proceso de aprendizaje, al tiempo que nutrir el aula de opiniones y percepciones diversas, que establezcan un debate rico y heterogéneo en torno al hecho literario y sus interpretaciones.

No obstante, como esta propuesta se trata de un diario intergeneracional entre personas mayores y alumnos, se ha de considerar el número de participantes adultos en la misma. De este modo, se seleccionarán 20 mujeres nacidas en la década de 1940, que tengan plenas habilidades cognitivas, que disfruten de una estancia permanente en un centro residencial de la Gerencia de Servicios Sociales de Castilla y León en Burgos y que deseen participar de manera voluntaria en el proyecto. Con ello, a cada discente le corresponderá una mujer adulta, lo que establecerá una relación de retroalimentación y diálogo entre ambas partes para la consecución de un mismo objetivo: el diario intergeneracional compartido.

3.2. PROGRAMACIÓN CURRICULAR

3.2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos de esta propuesta didáctica se dividen en dos grupos: los relacionados con la educación del hecho literario por su propio valor artístico y social y los vinculados a la educación en perspectiva de género mediante la literatura. De este modo, los objetivos específicos son:

- Conocer los rasgos característicos de la novela existencialista y de la poesía desarraigada de la literatura española de los años cuarenta.
- Aprender acerca de la vida y obra de Carmen Laforet, referente en la novela existencial, y Carmen Conde, pionera en la poesía arraigada.
- Enseñar el valor artístico, social, histórico y cultural de *Nada* de Carmen Laforet.
- Idear y crear textos escritos adecuados al contexto comunicativo del diario intergeneracional en *Genial.ly*.
- Producir textos orales y escritos caracterizados por la cohesión, la coherencia, la propiedad y la corrección de sus elementos. Utilizando un léxico variado y rico, que demuestre un conocimiento profundo de la lengua española; evitando faltas de ortografía, de puntuación y de estructuras sintácticas.
- Emplear las Tecnologías de la Información y Comunicación con una finalidad didáctica y comunicativa.
- Fomentar el diálogo y el contacto entre generaciones, promoviendo la transmisión de valores y percepciones de un mismo hecho: la construcción de la mujer.
- Aplicar el valor de las humanidades con un objetivo psicosocial, fomentando la salud emocional de nuestros mayores.
- Utilizar la escritura como instrumento de expresión subjetivo de ideas, percepciones, opiniones y reflexiones en torno al propio proceso de aprendizaje.
- Reflexionar sobre la situación de la mujer a lo largo de la historia mediante el diálogo intergeneracional y la lectura de *Nada* y *Mujer sin Edén*.
- Cuestionar los modelos de mujer durante la posguerra española, desmontando los estereotipos sexistas sobre los que se sustentan.
- Proponer otras lecturas alternativas al canon tradicional masculino, que aumenten la percepción de la Historia de la Literatura.
- Educar en igualdad, respeto, inclusión y tolerancia.

- Comparar la situación de la mujer en la actualidad con la de la mujer en la dictadura.

3.2.2. COMPETENCIAS DEL CURRÍCULO

3.2.2.1. COMPETENCIAS CLAVE

- Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)

La Competencia en Comunicación Lingüística es intrínseca a la materia de Lengua Castellana y Literatura, por lo que se aborda desde numerosas perspectivas. En este caso, la comprensión se halla no solo en la lectura de textos literarios, sino también en la escucha activa y dinámica de las mujeres de la residencia, en la recepción, descodificación y síntesis de los contenidos impartidos de manera expositiva y en la lectura de información en Internet y manuales. En cuanto a la expresión escrita, se deberán redactar textos escritos de distinta tipología como la carta, el relato el guion.

En cuanto a la expresión oral, la lengua se aplicará como instrumento de comunicación de ideas, por lo que será fundamental la articulación de enunciados elaborados y ajustados a cada contexto comunicativo, especialmente en el terreno de la conversación dialógica.

- Competencia Digital (CD)

La Competencia Digital aparece en todo el proceso de elaboración del diario intergeneracional. Así pues, para la captación de los contenidos y la búsqueda de información el alumno se servirá de dispositivos electrónicos como el ordenador, auriculares, micrófono, altavoces y proyector. Posteriormente, para la elaboración y el desempeño de las actividades, deberá utilizar recursos y aplicaciones digitales como *Genial.ly*, *Canva*, *Youtube* o *GoConqr*. De este modo, los alumnos deben mostrar un manejo eficaz y responsable de las Tecnologías de la Información y Comunicación, comprendiendo que son un instrumento de trabajo y aprendizaje didáctico.

- Competencia Emprendedora (CE)

La Competencia Emprendedora está estrechamente vinculada a la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos, ya que hay que elaborar un producto final, y al Aprendizaje-Servicio, puesto que pretende lograr una consecuencia beneficiosa para el entorno. En este caso, los alumnos deben manifestar habilidades relacionadas con la innovación, la responsabilidad, la autonomía y la madurez. Asimismo, deben comprender

que su emprendimiento puede tener un impacto positivo y humano en la sociedad. Finalmente, han de mostrar capacidad de organización y liderazgo.

- Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA)

Los discentes deben adquirir conciencia acerca de la desigualdad ejercida de manera sistemática y sistémica sobre la mujer a lo largo de la historia, así como de su papel como sujetos renovadores de la sociedad con posibilidad de crear un mañana justo. Por ello, deben realizar autoanálisis y autoconciencia acerca de los estereotipos que tienen interiorizados y, mediante el aprendizaje de nuevos conceptos y perspectivas desde la literatura, ir deconstruyendo todo aquello que les ofrece solo una visión sesgada de la realidad, lo que les permita empatizar con las víctimas de cualquier tipo de discriminación.

Asimismo, deben establecer relaciones positivas basadas en el respeto, la tolerancia y el intercambio de ideas con personas pertenecientes a otra generación, comprendiendo que la experiencia vital es fuente de sabiduría. Con ello, también se estimula el pensamiento en torno a la soledad que sufren nuestros mayores en las sociedades posmodernas, que preocupadas por el avance y la rapidez olvidan acompañar a quienes nos precedieron.

Finalmente, respecto a la parte destinada a aprender a aprender, los alumnos deben regular su propio aprendizaje como agentes activos en el proceso. Por ello, deben aplicar técnicas de organización de ideas y fases; resolución de conflictos; pensamiento crítico; y la adaptación de lo aprendido de manera significativa, es decir, fuera del aula con eficacia.

- Competencia en Conciencia y Expresión Culturales (CCEC)

La Competencia en Conciencia y Expresión Culturales nace del contacto con la obra literaria, puesto que esta es un bien social, cultural e histórico. La literatura no es exclusivamente ficción, sino también vehículo de transmisión de ideas de un pueblo o nación en un contexto político, geográfico e histórico determinado. Por ello, mediante el estudio de *Nada* de Carmen Laforet, el alumno conoce el discurso de la otredad, lo que le invita a cuestionar su propia concepción de la historia y del discurso literario.

Asimismo, brota también del trabajo interdisciplinar, concretamente de la combinación de manifestaciones artísticas y culturales de manera creativa, estableciendo entre ellas paralelismos, que permite al alumno comprender que la expresión de la conciencia humana es un todo.

- Competencia Matemática y en Ciencia, Tecnología e Ingeniería (STEM)

La competencia STEM está presente en la búsqueda, localización y selección de información objetiva mediante las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC); así como en la aplicación de procesos de abstracción, lógica y síntesis en la elaboración del proyecto.

- Competencia Ciudadana (CC)

Esta competencia se manifiesta en la reflexión en torno a los derechos y las limitaciones que ha tenido la mujer a lo largo de la historia mediante la lectura de *Nada* de Carmen Laforet. Con ello, se pretende poner en relieve la importancia de conceptos como la libertad de expresión, la participación en el espacio público o el sufragio universal. Del mismo modo, los alumnos deben aplicar su criterio y el pensamiento crítico ante la sociedad de 1940 en España. Finalmente, deben demostrar valores como la escucha activa, el respeto, la tolerancia y el compromiso ético en sus conversaciones intergeneracionales con mujeres de la tercera edad.

3.2.2.2. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Las competencias específicas de esta propuesta didáctica se sustenta en el DECRETO 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León (Anexo I).

3.2.3. CONTENIDOS

Sobre la base del DECRETO 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, la presente propuesta didáctica recoge contenidos generales del «Bloque B. Comunicación» y del «Bloque C. Educación Literaria», pertenecientes a cuarto curso de Lengua Castellana y Literatura (Anexo II). Todos ellos se materializan de manera concreta en el siguiente índice de contenidos específicos:

- I. Características generales de la literatura española de los años cuarenta.
 - a. La situación de la mujer en los años cuarenta.
 - b. La prensa femenina de la Sección de Falange.
 - c. Introducción a la literatura escrita por mujeres en la posguerra española.
- II. Estereotipos de género en la literatura y el poder del canon tradicional.
- III. Rasgos del diario intergeneracional: qué es, cómo se hace y cuál es su importancia para la sociedad.
- IV. *Nada* de Carmen Laforet (1944).
 - a. Biografía y obra de Carmen Laforet.
 - b. Características de la novela existencialista.
 - c. Historia y recepción del primer Premio Nadal.
 - d. El personaje de Andrea.
 - e. Los personajes de Gloria y Angustias: el ideal de *ángel del hogar* y el de *femme fatale*.

3.2.4. METODOLOGÍA

Con el objeto de que los alumnos no solo adquieran los contenidos y desarrollen las competencias de la materia, sino que además se conviertan en ciudadanos democráticos con capacidad de análisis y empatía con aquello que les rodea, la metodología de esta propuesta se fundamenta en los principios del Constructivismo, que considera que el aprendizaje de los alumnos se realiza mediante la construcción responsable y activa de los conocimientos surgidos de la interacción con el entorno; el Aprendizaje Significativo, que vincula las nociones de la materia con la realidad relevante para el alumnado; la exposición dialógica, en la que el docente expone parcialmente los saberes y la construcción plena del conocimiento recae en la participación activa y dinámica de los discentes; la motivación, tanto intrínseca como externa, aplicada mediante actividades novedosas y recursos didácticos originales y vinculados a su realidad, que permite que el alumno sienta y exprese interés por la literatura, lo que genera en él el hábito lector de por vida; el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), «que son dispositivos y aplicaciones que facilitan la comunicación» (Wu y Chiou, 2020 en Santamaría, 2021, p. 114) y una «herramienta idónea para tanto para compartir conocimientos como para incrementar las relaciones sociales (Manzano et al, 2018 en Santamaría, 2021, p. 114); y la inclusión y especial atención a la diversidad,

definida en el ACUERDO 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022 como:

“no sólo [las] iguales oportunidades educativas para todos, sino también las estrategias, las estructuras y los procedimientos que garanticen un aprendizaje efectivo de todos los estudiantes. Consideramos que una educación adaptada a la atención de las necesidades especiales constituye un aspecto importante, aunque no dominante, de las políticas nacionales de inclusión” (Halinen y Järvinen, 2008: 977 en II PAD, 2017: 13).

Además, se ha aplicado el enfoque interdisciplinar, que recalca los nexos existentes entre materias como Lengua Castellana y Literatura, Historia e Historia del Arte, ya que todas ellas presentan diferentes perspectivas de una única realidad cultural; y el enfoque comunicativo, que permite el proceso «esté centrado en el alumno y en sus necesidades tanto comunicativas como de aprendizaje» (Sáez, 2015: 9). En este caso, al establecer un diálogo entre los alumnos y las mujeres de la residencia, el enfoque comunicativo se ha planteado desde el Aprendizaje Dialógico, que «se trata de la construcción colectiva de significado y conocimiento en base al diálogo» (Martínez, 2021, p. 105) y que se sustenta en los principios de igualdad, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido y solidaridad (Martínez, 2021, pp. 105-106).

Por otro lado, esta propuesta didáctica se sustenta en dos metodologías activas, según el II PAD de Castilla y León: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Aprendizaje-Servicio. La primera de ellas se define como una metodología favorecedora de la creación, que plantea:

Un modelo educativo en el cual los estudiantes trabajan de manera activa, planean, implementan y evalúan procesos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase” y en el que la labor del profesor “es meramente orientativa, con el objetivo de que lleve al alumnado a poder encontrar la solución a los problemas que surjan en el proyecto de forma autónoma” (Guzmán 2021, p. 1585-158)

Esta se encuentra en esta propuesta en el hecho de que los alumnos deben realizar de manera progresiva y responsable un diario intergeneracional mediante *Genial.ly*, que analice tanto su experiencia en el contexto inmediato como la vivida por mujeres nacidas

en 1940. Para ello, se partirá de la pregunta: “¿Cuánto hemos cambiado?”. Finalmente, el Aprendizaje-Servicio es una metodología favorecedora del compromiso, que garantiza «un proyecto solidario con la comunidad, dirigido activamente por los estudiantes y conectado intencionalmente con las actividades de aprendizaje» (Hernández et al, 2022, p. 11). En nuestro escenario, se ha llevado a cabo mediante la visita en varias ocasiones al centro residencia de la Gerencia de Castilla y León. Esto, primeramente, ha ofrecido compañía y diálogo enriquecedor a nuestros mayores; pero, además, ha recolectado testimonios originales del pasado, lo que ha permitido que los alumnos reconstruyan fidedignamente un relato histórico colectivo de los acontecimientos pasados y, especialmente, de la situación de la mujer durante la dictadura franquista.

3.2.5. FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR

La fundamentación curricular de esta propuesta se sostiene en los objetivos, las competencias y los contenidos vistos en apartados anteriores. No obstante, ha sido correlacionada de tal modo que se corresponden competencias, criterios de evaluación, contenidos y objetivos de etapa (Anexo III).

3.3. RECURSOS NECESARIOS

Los recursos necesarios para la elaboración de la propuesta didáctica son los siguientes:

- Ordenadores de la sala de informática y acceso a Internet.
- Programas de software para realizar el diario intergeneracional electrónico, que permitan subir infografías, vídeos o imágenes, como *Genial.ly*, *Canva* o *Goconqr*.
- Auriculares para la escucha de manera individual de vídeos subidos a distintas plataformas como *Youtube* o *Vimeo*.
- Archivos y carpetas de trabajo individual para la recogida de datos extraídos del diálogo con las mujeres del centro residencia.
- Plataforma digital de trabajo creada en *Google Classroom*.
- La edición de la editorial Destino de *Nada* de Carmen Laforet (2020).
- Fotocopias y otro tipo de materiales complementarios, que se irán ofreciendo a medida que sea necesario en el transcurso de las sesiones.

3.4. DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES: ACTIVIDADES Y TEMPORALIZACIÓN

La propuesta didáctica se realizará en 10 sesiones, distribuidas en dos semanas y media durante el mes de mayo. Si se sigue el calendario escolar de 2023, la propuesta abarcaría del 8 al 23 de mayo, lo que implica el empleo de las cuatro horas semanales al proyecto durante dichas semanas.

Previamente a la puesta en práctica de la propuesta, se hará una reunión con los tutores legales de los menores, con los responsables del centro residencial de Burgos y con aquellas mujeres que participan en la elaboración del diario. En esta se explicarán las características y objetivos del proyecto, así como la labor que supone para la sociedad y la importancia que tiene para la enseñanza-aprendizaje del alumnado.

3.4.1. Sesión 1: Presentación del proyecto y evaluación de los conocimientos previos (Duración: 55 minutos)

Para esta sesión, se emplearán los principios de la metodología expositiva-dialógica. De este modo, ofrecemos una explicación a nuestros alumnos de conceptos como *canon literario*, *desigualdad de género*, *estereotipos* o *mirada masculina*. Asimismo, otorgaremos espacio para el intercambio de ideas fructíferas. Respecto a los objetivos, se desea calibrar los conocimientos previos del alumnado en cuestión de perspectiva de género y literatura, así como del empleo del diario intergeneracional como herramienta de comunicación.

Para ello, antes de comenzar con la sesión, será necesario reservar la sala de informática y crear la tabla de asociación de los alumnos con las mujeres del centro. Una vez hecho esto, explicaremos qué es un diario intergeneracional y para qué sirve. De este modo, diremos que es un instrumento dialógico, donde personas de diferentes edades expresan su perspectiva de la historia y sus vivencias con la idea de hallar puntos de encuentro. Una vez realizado, el resultado es un documento de gran valor, puesto que recoge hechos y acontecimientos históricos desde la propia reflexión personal, lo que genera un relato histórico colectivo. En este caso, se elabora mediante *Genial.ly*, por lo que avisaremos de que disponen de un vídeo tutorial acerca del funcionamiento de esta herramienta, titulado «Tutorial Genial.ly - Crear presentación interactiva», en *Google Classroom* (Anexo IV). Además, les ofrecemos tres plantillas orientativas, colgadas en

Google Classroom, para la elaboración del diario (Anexo V). A todo ello, introducción del proyecto y del diario, se dedicarán veinte minutos.

Posteriormente, nos detendremos durante quince minutos en los conceptos de *canon*, *mirada masculina* y *estereotipos*¹⁰ vinculados a la noción de literatura. Será en este momento cuando preguntemos de manera oral: «¿Qué creéis que son los estereotipos?, ¿aparecen en la literatura?, ¿sabéis que es el canon?, ¿qué caracteriza a las obras del canon tradicional?, ¿hay mujeres?, ¿hay escritores y personajes homosexuales?, ¿hay escritores y personajes pertenecientes a minorías étnicas?». Estas preguntas pretenden suscitar un intercambio de opiniones de naturaleza dialéctica, que nos permita construir una definición correcta y compartida. Tras esto, deberán realizar el cuestionario de actitudes hacia la igualdad de géneros (CAIG) de Sola, Martínez y Meliá (2003) (Anexo V). A la contestación del cuestionario se destinarán veinte minutos.

Finalmente, antes de acabar la sesión, se ofrecerá a cada alumno el nombre y unos pocos datos biográficos sobre la mujer que la ha sido asignada (fecha, lugar de nacimiento y gustos).

3.4.2. Sesión 2: La situación de la mujer en los cuarenta en España y la prensa femenina de la Sección de Falange (Duración: 55 minutos)

Para la realización de esta sesión, reservaremos el aula de informática, ya que los alumnos necesitarán de ordenadores para la elaboración de la primera entrada del diario. Así pues, destinaremos este día a la explicación de la realidad de las mujeres durante el primer franquismo, por lo que proyectaremos el vídeo «Así empeoró la situación de la mujer con el Franquismo | Franco. La vida del dictador en color» de DMAX España (Anexo IV). A esto, dedicaremos seis minutos.

Posteriormente, definiremos el concepto del *ángel del hogar*, que era el de una mujer casada, maternal y aislada en el ámbito doméstico. Además, les explicaremos que este fue reproducido gracias la prensa creada por la Sección Femenina y a la novela rosa, que es un subgénero literario de consumo y evasión con históricas románticas arquetípicas. Por ello, entregaremos a cada alumno el número de mayo de 1952 de *Y: Revista para la mujer*, revista que fue creada por la Sección Femenina de la Falange. Tras

¹⁰ El concepto de estereotipo será definido en base a las ideas de Moya, 2003 en Sánchez-García y Larrañaga, 2014, p. 561.

esto, le solicitaremos que se detengan a hojearla, subrayando aquellas cosas que les sorprendan o les llamen la atención (Anexo VII). Esta, al igual que el resto de los números, está llena de insinuaciones, anuncios, literatura, comentarios y consejos repletos de carga sexista, que inducen a la mujer a definirse bajo el modelo del *ángel del hogar*. De estos, sobresale especialmente la sección «Tú...y él» (1942, p.18-19), destinada a dar consejos sobre cómo deben comportarse hombres y mujeres dentro del matrimonio, basándose en los principios de *La perfecta casada* de Fray Luis de León. (Anexo VIII), como:

procurad acomodaros un tanto a los gustos de vuestro esposo. Todo sabemos que la subordinación que alcanza los límites de las nimiedades llega a aburrir; pero una subordinación bien administrada es la base de un perfecto equilibrio dentro de un matrimonio.

Solicitaremos entonces a los alumnos que lean esta sección con detenimiento, puesto que la necesitarán para la siguiente actividad. A la actividad de lectura de la revista dedicaremos treinta minutos.

Posteriormente, en los diecinueve minutos restantes, los alumnos habrán de crear la primera entrada de su diario en *Genial.ly*. En ella, deben añadir su opinión sobre la lectura de la revista y deben comparar cómo eran los matrimonios de antes y cómo son los de ahora. Les podemos indicar que piensen en sus padres o en familiares cercanos: cómo actúan, quiénes hacen las tareas del hogar, quién cuida a los niños, quién trabaja más fuera del hogar... Además, se valorará positivamente la inclusión de imágenes o fragmentos de la revista, que justifiquen su opinión. Por último, para casa se les solicitará que piensen una lista de preguntas para hacer a la mujer del centro residencial que le ha sido asignada. Necesariamente alguna de estas cuestiones tiene que estar relacionada con las conductas y comportamientos de hombres y mujeres durante la dictadura.

3.4.3. Sesión 3: Visita a nuestras mayores: ¿cuánto nos parecemos? (Duración: 100 minutos)

En esta sesión, acudiremos al centro residencial para conocer a nuestras mayores, por lo que necesitaremos de otra hora. Como se ha indicado, este centro debe estar en la misma ciudad de Burgos para garantizar que el tiempo empleado no supere los 100 minutos. Además, si fuese posible, para lograr los cien minutos, lo ideal sería unir una sesión de tutoría a la de lengua, ya que así, a parte del profesor de la materia, el tutor

docente podrá acompañar a los alumnos y emplear la actividad para alguna propuesta de tutoría¹¹.

Se estima que el tiempo de traslado, ida y vuelta en autobús, entre el centro educativo y el residencial será de unos cuarenta minutos. Una vez ahí, la hora restante la destinaremos a que los que alumnos conozcan y establezcan un diálogo activo con las mujeres que les han sido asignadas. Deben aprovechar esta hora para preguntarles también sobre los roles que ejercían ellas y los hombres de su entorno durante la juventud de estas. De esta conversación, deben extraer unas notas, que han de subir a *Google Classroom*.

3.4.4. Sesión 4: La situación de la mujer en los cuarenta y la prensa femenina de la Sección de Falange.

En la cuarta sesión de esta propuesta, reservaremos, de nuevo, la sala de informática. Así pues, en los primeros diez minutos proyectaremos el vídeo «Así era la Sección Femenina y el modelo de mujer que definió | Franco. La vida del dictador en color» de DMAX España» (Anexo IV). Posteriormente, ofreceremos veinte minutos para que los alumnos elaboren otra entrada en su diario intergeneracional, en la que se presenten ellos y presenten a la mujer que les ha sido asignada. En esta entrada no solo deben expresar los rasgos prototípicos de cada uno, sino analizar y contrastar qué similitudes y diferencias existen entre ambos. Por ejemplo, pueden señalar la estructura de sus familias, la educación a la que accedieron, la zona geográfica en la que vivieron, las relaciones que mantuvieron con mujeres y hombres, etc.

Finalmente, en los últimos veinte minutos, deben crear un decálogo del buen comportamiento entre hombres y mujeres, es decir, han de subvertir los consejos ofrecidos por la revista *Y* para trasladarlos a una realidad justa e igualitaria. Algunos ejemplos podrían ser: «Tanto el hombre como la mujer se preocupará por la felicidad de otro y la suya propia» o «Dentro de la pareja, ambos realizarán de manera equitativa las tareas del hogar». Este lo han de subir a la misma entrada del *Genia.ly*.

¹¹ Si no fuese este el caso, se debe solicitar al profesor de la sesión anterior a la hora de tutoría que intercambie su hora con la nuestra para poder cuadrar los cien minutos. Otra opción es el empleo de una sesión de lengua que coincida con ser la anterior al recreo para, de este modo, aprovechar el tiempo de recreo.

3.4.5. Sesión 5: Biografía y obra de Carmen Laforet y la recepción del primer Premio Nadal (Duración: 55 minutos)

En esta sesión, en los primeros quince minutos, explicaremos a los discentes que Carmen Laforet es la máxima representante de la corriente existencialista, gracias a su novela *Nada*, ganadora del primer Premio Nadal en 1945. Además, les ofrecemos una tabla de características del existencialismo (Anexo IX) y el enlace a un vídeo que resume el argumento de la novela (Anexo IV) en *Google Classroom*.

Tras esto, les pediremos que se sitúen en el pensamiento de una mujer de 23 años que acaba de ganar el primer Premio Nadal con una novela de gran calidad literaria que expone la lamentable situación de la mujer en aquella época. Su acto de valentía -quizás inconsciencia- sigue siendo hoy una auténtica hazaña social, ya que recibió duras críticas por parte de otros escritores, que llegaron incluso a efectuar un juicio público el 9 de octubre de 1945 en el Ateneo de Madrid para determinar si realmente era ella la autora de *Nada*. Ante esto, la respuesta de Laforet fue la huida del escenario público. Por ello, solicitaremos a los discentes que elaboren un discurso de defensa como si fueran Laforet, negando las acusaciones y juzgando severamente la actitud de sus compañeros de profesión. Este deberán subirlo a una nueva entrada en su diario de *Genial.ly* y dispondrán de cuarenta minutos.

Como actividad para casa, deberán escribir una carta para su compañera de diario en la que le comenten el suceso que le acaeció a Carmen Laforet. Además, han de preguntar si han vivido situaciones similares a lo largo de su vida, en la que su profesionalidad o valía sea cuestionada por el hecho de ser mujer. En la siguiente sesión, la docente las recogerá y las entregará en el centro residencial.

3.4.6. Sesión 6: El personaje de Andrea, protagonista de *Nada* (Duración: 55 minutos)

En esta sesión, recogeremos las cartas realizadas por los alumnos para entregarlas en el centro residencial. Posteriormente, leeremos de manera conjunta fragmentos de la novela *Nada*, que presentan a Andrea y nos permiten conocer los rasgos de su identidad (Anexo X). Para generar un diálogo enriquecedor, a medida que leamos, preguntaremos a nuestros alumnos qué creen que define sustancialmente a la protagonista. Les explicaremos además que Andrea intenta superar los estereotipos y roles que le son

impuestos, por lo que en su mundo siempre hay una pugna entre quien debe ser en el exterior y quien es en su interior. A esta actividad, destinaremos treinta minutos.

Más tarde, en los veinticinco minutos restantes, los discentes deberán emular el primer texto entregado de *Nada*, aquel que empieza por «por dificultades en el último momento para adquirir billetes, llegué a Barcelona a medianoche...». Para ello, se entregará a cada alumno cuatro imágenes, que le sirvan de inspiración (Anexo XI). Lo que deben hacer es escribir un texto en primera persona en el que ellos, al igual que hizo Andrea, lleguen a una nueva ciudad y vuelquen sus ilusiones y expectativas. La diferencia reside en que las imágenes son actuales, por lo que la descripción intimista deberá ajustarse a los códigos modernos, en lugar de los que aborda Andrea en 1940. Por otro lado, es interesante la actividad para comprobar qué diferencias de sentimientos y sensaciones pueden tener los alumnos y las alumnas ante las imágenes.

3.4.7. Sesión 7: El personaje de Andrea, protagonista de *Nada* (Duración: 55 minutos)

Para la séptima sesión, se reservará el aula de informática, ya que los alumnos necesitan de los ordenadores para trabajar. Así pues, durante los primeros veinticinco minutos, los discentes deberán finalizar la escritura creativa del texto y subirlo a su diario intergeneracional en *Genial.ly*. Este deberá ir obligatoriamente acompañado de la imagen escogida. Además, si lo desean, puede incluir otras imágenes o vídeos que refuercen sus ideas.

Posteriormente, en los siguientes quince minutos, se pedirá a los alumnos que lean algunos textos en voz alta. Con ello, se valorará el nivel de comprensión de la actividad, así como las diferencias existentes en la expresión de emociones y sentimientos por parte de los alumnos. Este análisis contrastivo lo haremos de manera oral con el alumnado, haciéndoles preguntas como: «¿qué imagen habéis escogido los chicos?», «¿y las chicas?», «¿qué adjetivos habéis utilizado unos y otros?» y «¿por qué creéis que esto es así?».

Paralelamente, a lo largo de esta sesión, los alumnos acudirán por parejas a otra sala con dos teléfonos – puede ser secretaría-, donde llamarán al número del centro residencial para hablar con su compañera de diario. Tanto las mujeres como el centro residencial estarán avisados de este hecho. En esta llamada, que no ha de superar los cinco minutos, las mujeres responderán a su carta. En ella, ofrecerán sus recuerdos sobre

injusticias cometidas contra ellas por el simple hecho de ser mujer. Deberán tomar notas de esto, puesto que en la próxima sesión deberán subir esta información, así como su opinión sobre estos hechos en una nueva entrada del diario de *Genial.ly*.

3.4.8. Sesión 8. Los personajes de Gloria y Angustias: el ideal de *ángel del hogar* y el de *femme fatale* (Duración 55 minutos)

En esta sesión, se acudirá de nuevo a la sala de informática con el objeto de completar la dinámica de la carta. Así pues, se ofrecerán los primeros quince minutos para que los alumnos transcriban la epístola a una nueva entrada en su diario intergeneracional, además de que ofrezcan su opinión sobre estos hechos.

Posteriormente, mediante la lectura de fragmentos de *Nada* conoceremos a los personajes de Gloria y Angustias (Anexo XII y Anexo XIII). Gracias a ellos, comprobaremos como ambos personajes representan *a priori* el modelo de la *femme fatale* (Gloria) y del *ángel del hogar* (Angustias). Sin embargo, Laforet utiliza la mirada intimista de Andrea para desmontar los estereotipos sobre los que se sustentan estos ideales, demostrando que son mujeres reales cargadas de matices y contradicciones. Todo ello es un ejemplo fidedigno de que el modelo franquista nacionalcatólico de *ángel del hogar*, así como su antagónico, son imposibles por inalcanzable. Ninguna mujer puede someter tanto su voluntad en virtud de unos estereotipos.

Esto se explicará a través del método dialógico, por lo que se incentivará que el alumnado comente sus opiniones y exprese su interpretación – a medida que lo orientamos en el conocimiento de la cuestión –. A esto se dedicará treinta minutos.

Por último, en los diez minutos restantes se expondrá la dinámica que deberán realizar en la siguiente sesión. En ella, se aplicarán fundamentos del *role play*, ya que los alumnos trabajarán en grupos heterogéneos de cuatro para preparar un guion para una posterior representación, que debe durar unos quince minutos. La escena que han representar tiene que trasladar a los personajes de Gloria y Angustias a la actualidad. Por ello, se indicará a los discentes que deben partir de una situación cotidiana, deben definir el nudo de la escena y deben alcanzar un desenlace, que puede ser trágico o cómico. De este modo, algunos ofrecerán escenas donde los conflictos y estereotipos son superados, mientras otros representarán de manera mimética la realidad de la novela. Una vez se haya escrito el guion –lo que se hará en la siguiente sesión–, deberá ser subido al diario de *Genial.ly*.

3.4.9. Sesión 9: Los personajes de Gloria y Angustias: el ideal de *ángel del hogar* y el de *femme fatale* (Duración 55 minutos)

En esta, los alumnos deberán trabajar en los grupos establecidos para la elaboración del guion, por lo que dispondrán de los cincuenta y cinco minutos. Durante este tiempo, el docente actuará como guía del aprendizaje, orientando a los alumnos sobre su proceso y resolviendo las dudas que sean necesarias. Les indicará además que en la próxima sesión deberán representarlo, aunque no es necesario que se aprendan el texto de memoria – si lo desean pueden leerlo de manera dramatizada –. No obstante, sí que deberán preocuparse por la ambientación de la escena, por lo que pueden seleccionar música o imágenes para traer al aula el día de la representación.

3.4.10. Sesión 10: La representación teatral y la autoevaluación (Duración 100 minutos)

En el último día de la propuesta didáctica, se dispondrá de cien minutos para la representación y para la realización de la autoevaluación. Además, se reservará el aula de actos del centro. Para disponer de este tiempo, al igual que hicimos en la visita, se intentará unir una sesión de lengua con otra de tutoría, ya que el profesor tutor puede utilizar la misma dinámica para otra sesión de tutoría. En el caso de que esto no fuese posible, sería interesante llegar a un acuerdo con los docentes de materias como Latín, Historia, Ética o, incluso, Historia del Arte.

De este modo, en los primeros veinte minutos, los alumnos deberán autoevaluarse mediante una diana de evaluación, que entregará individualmente el profesor. Además, deberán realizar, de nuevo, el Cuestionario de actitudes hacia la igualdad de géneros (CAIG) de Sola, Martínez y Meliá (2003). Esto permitirá al docente comprobar el grado de adquisición de las competencias y el cumplimiento de los objetivos establecidos, tanto específicos como de etapa.

Tras esto, se emplearán los cinco minutos siguientes para preparar el escenario, encender el ordenador del aula y los altavoces. Además, en estos cinco minutos, los alumnos disfrutarán de la sorpresa de ver entrar al aula a las mujeres del centro residencial, que vendrán a disfrutar del espectáculo ofrecido por los jóvenes, así como a sus compañeros de curso de otras líneas. Si coincidiese con alguna fecha señalada del calendario escolar, sería interesante trasladar la representación a este día para que pueda ser aprovechada por todo el alumnado de Secundaria.

Finalmente, los setenta y cinco minutos restantes irán dedicados a la representación de los cinco grupos de alumnos. En estos, se disfrutará de su esfuerzo y de su implicación, además del beneficio que aporta a la sociedad el entretenimiento y la compañía que ofrecen a las personas mayores.

3.5. EVALUACIÓN

El diseño de la evaluación de la presente propuesta didáctica se ha sustentado en los principios de la retroalimentación constructiva y del respeto por el aprendizaje del alumnado. Además, ha intentado ser justa y equitativa, por lo que no solo ha valorado el producto final, que es el diario intergeneracional hecho en *Genial.ly*, sino que ha considerado en todo momento el proceso y el progreso del alumno. Por todo ello, la evaluación es sumativa, formativa, diagnóstica y auténtica (Anexo XIV). Los instrumentos necesarios para la evaluación por parte del docente hacia el alumnado son los siguientes:

- Rúbrica de evaluación (Anexo XV).
- Recogida y anotación de la realización de las actividades en fecha mediante el acceso al *Genial.ly* de cada alumno.
- Observación y anotación de la actitud del alumno ante el diario intergeneracional y de su grado de intervención en los diálogos del aula mediante un diario de enseñanza basado en el modelo de Richards y Lockhart de 1997 (Anexo XVI).

Por otro lado, la propuesta no solo comprende la evaluación desde la perspectiva del docente (heteroevaluación), sino que también valora que el alumno reflexione en torno a su propio conocimiento y su nivel de implicación con el proyecto. Por ello, se le entregará una diana de evaluación (autoevaluación) (Anexo XVII).

Finalmente, el docente evaluará su propio trabajo, valorando las estrategias de enseñanza-aprendizaje efectuadas, así como aquellos aspectos a mejorar. Por ello, empleará los siguientes instrumentos:

- Cuestionario de actitudes hacia la igualdad de géneros (CAIG) de Sola, Martínez y Meliá (2003), que le permitirá calibrar el grado de evolución respecto a la adquisición de las competencias y la interiorización de los contenidos. (Anexo VI).

- El apartado «A. Preguntas sobre mi propia enseñanza» del diario de enseñanza (Anexo XVI).

Respecto a los porcentajes, la propuesta didáctica está diseñada para suponer el 30% de la nota del total del tercer trimestre. De este modo, la rúbrica de evaluación, que recoge aspectos tanto del proceso como el producto final, se corresponde con el 15% de este porcentaje. Por otro lado, la diana de autoevaluación es un 5% del total y la recogida de datos fruto de la observación diaria supone el 10% restante del total.

3.6. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Para garantizar la inclusión y la participación igualitaria de todo el alumnado en la realización del proyecto, la propuesta didáctica se ha diseñado basándose en las siguientes medidas:

- Empleo de la evaluación formativa, que considera el trabajo diario del alumno, así como su implicación y progreso con el proyecto.
- Reserva del aula de informática para realizar todas las actividades que requieran de recursos digitales, ya que no todo el alumnado ha de tener acceso a estas herramientas.
- Atención individualizada a cada alumno, ofreciendo sugerencias y correcciones durante la elaboración de las actividades.
- Creación de grupos heterogéneos y equilibrados para la representación teatral, donde se hallen alumnos de alto rendimiento con discentes con dificultades para el aprendizaje.
- En el caso de algún tipo de discapacidad física, se realizarán todas las adaptaciones curriculares significativas o no significativas que sean necesarias. Por ejemplo, si un alumno tiene un porcentaje de discapacidad visual, nos aseguraremos de entregar las fotocopias en un tamaño de letra más grande y, además, de presentar todos los contenidos sobre fondo oscura, que facilita la lectura.
- Diseño de actividades variadas, que respondan a las distintas necesidades e inteligencias del alumnado. De este modo, se han llevado a cabo dinámicas de debate, de diálogo, de lectura, de escritura y de interpretación.

3.7. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

A pesar de que la presente propuesta didáctica no haya sido llevada al aula, existen otras propuestas similares, tanto en objetivos como en metodologías, que pueden orientar la presuposición de los resultados de la que aquí compete. Así pues, el trabajo de Martínez (2017), que proponía una reflexión en torno a los estereotipos de género y el trato sexista que ha recibido la mujer a lo largo del tiempo, se detuvo también en la enseñanza de conceptos como *ángel del hogar* o *femme fatale* en el mismo curso que esta propuesta, es decir, en cuarto de ESO. Los resultados fueron bastante positivos, puesto que los alumnos demostraron una interiorización de los contenidos, así como una deconstrucción de los estereotipos sexistas propios.

Todo ello invita a pensar que esta propuesta puede obtener los mismos frutos. De hecho, se considera que puede presentar resultados incluso más favorables, ya que, a diferencia de Martínez (2017), se emplean aquí dos metodologías activas inclusivas y favorecedoras de la creación y el compromiso, como son el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Aprendizaje-Servicio. Los beneficios de ambas son múltiples como el desarrollo de la motivación, el fomento de la autonomía y la responsabilidad o el traslado significativo del aprendizaje a un contexto real. En este caso, además, el Aprendizaje-Servicio tiene un fin solidario, ya que pretende ofrecer compañía a nuestras mayores. Con ello, paralelamente, los alumnos comprenden la importancia de escuchar y respetar las voces de generaciones pasadas, así como son capaces de elaborar un discurso histórico colectivo desde la otredad, desde la vivencia de la mujer.

Además, se juzga que la puesta en marcha de estas sesiones no desequilibraría el abordaje de los contenidos de la materia de Lengua Castellana y Literatura en cuarto curso, puesto que se abordaría la novela existencialista de los años cuarenta mediante la lectura de *Nada* de Carmen Laforet, que es un testimonio literario de gran valor.

Por otro lado, respecto a los aspectos que requieren atención, se ha de señalar que se debe disponer de un centro con recursos digitales, como sala de informática, además de que se ha de encontrar un centro residencial que desee participar en el proyecto. Son quizás los recursos materiales y de logística los que requieren más vigilancia y cuidado, ya que las actividades y dinámicas propuestas son factibles para ser abordadas en el tiempo establecido.

Por esta razón, las limitaciones de esta propuesta son no haberla podido poner en práctica, lo que no permite evaluar de manera auténtica su eficacia; la dificultad de hallar un centro residencial y mujeres residentes en él dispuestas a participar en un proyecto educativo de estas características; la posibilidad de que haya pocas mujeres nacidas en la década de los cuarenta que presenten plena facultad cognitiva, así como ganas por implicarse en las dinámicas de esta propuesta; la necesidad de coordinación con otros profesores para la realización de las dos sesiones de cien minutos, que son obligatorias para el cumplimiento de los objetivos; la obligación de recaudar o recibir fondos para el alquiler de un autobús que permita no solo el traslado de los alumnos al centro residencial, sino también el de las mujeres al centro educativo el día de la representación; y, finalmente, la reserva de salas del centro docente, como la de informática, la sala con teléfonos o el salón de actos.

4. CONCLUSIONES

A lo largo de la historia de nuestro país, las mujeres han tenido que luchar con perseverancia por la obtención de los derechos que las posicionaban en el mismo estatus que los hombres; además de ser las primeras en sufrir la represión moral y sexual en los momentos de convulsión o crisis. Y, a pesar de los múltiples avances y las muchas garantías sociales, políticas, sexuales y legislativas que se han logrado con el paso del tiempo, sigue siendo en la actualidad este un grupo vulnerable.

Así lo demuestra el aumento de la violencia machista entre los más jóvenes, especialmente en la franja de edad a la que se destina esta propuesta, que es de los quince a los dieciséis años; la falta de escritoras en el currículo académico oficial – a pesar de que las hubo con el mismo talento que sus coetáneos varones –, lo que evidencia que la cultura sigue perpetuando una mirada androcéntrica y un relato histórico falso; y el tratamiento que reciben estas en el aula de Secundaria, en las que o bien son juzgadas desde estereotipos sexistas, que reducen sus personalidades a meros arquetipos, o bien, apenas son mencionadas.

Por todo ello, se considera que propuestas didácticas como estas son el camino hacia una educación basada en valores, que eduque a las personas del mañana en la igualdad y en el trato justo entre hombres y mujeres; que postule por una sociedad futura inclusiva; y que diseñe un sistema donde todos, sin importar sexo, edad, etnia u orientación sexual, tengan la misma oportunidad de representación. Además, la propuesta

didáctica sobre la que versa este trabajo no solo ha buscado este fin, sino que ha pretendido que los alumnos también se instruyan en el respeto y la admiración hacia nuestros mayores, quienes son voces vivas de nuestro pasado y fuente de conocimiento.

En concreto, esta propuesta ha pretendido que el alumnado, mediante metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje-Servicio junto a las TIC, conecten sus propias vivencias con las de las mujeres nacidas en la década de los cuarenta y con las de los personajes literarios de Gloria, Andrea y Angustias. Todo ello con los objetivos de que comprendan la construcción sistemática y sistémica de la violencia machista que perdura en el tiempo, además de que consideren que el relato literario esconde detrás una gran carga de realidad, que solo puede ser descifrada con una lectura consciente y crítica.

Por todas estas razones, la novela seleccionada como eje articulador de este trabajo ha sido *Nada* de Carmen Laforet, ya que constituye el primer ejemplo literario de la dictadura franquista en subvertir los códigos del sistema desde dentro del propio sistema – tanto es así que fue la primera obra en ser galardonada con el Premio Nadal –. En ella, Laforet, por rebeldía o inconciencia, nos ofrece imágenes de la otredad, de aquello que no existía por no ser contado. Nos presenta a personajes femeninos plagados de contradicciones, rebeldes con los modelos de conducta de la época, inclasificables en ningún arquetipo de mujer y, sobre todo, genuinamente reales.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Abellán, M. L. (1980). *Censura y creación literaria en España (1939-1976)*. Península.
- Acuerdo 29/ 2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022. *Boletín Oficial del Estado*, 115, de 19 de junio de 2017. <https://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/normativa-equidad-inclusion-orientacion-educativa/ii-plan-atencion-diversidad-educacion-castilla-leon>
- Arcos, A. (2021, abril). *La lectura resiste en las generaciones más jóvenes: el último barómetro de la lectura en España refleja un aumento de los niños lectores de entre 6 y 9 años y la continuidad de un porcentaje alto de hábito lector hasta los 14 años*. Magisterio.
- Arranz, H. (2018). *Una propuesta para el fomento de la lectura en el aula española del siglo XXI: poesía, multiculturalidad y nuevas tecnologías* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Burgos]. Repositorio Institucional de la UBU. <https://riubu.ubu.es/handle/10259/5110>
- Bardavío, S. (2018). Ángeles del hogar y chicas raras: la construcción de lo femenino a través de la literatura en el primer franquismo. En M. Moreno, R. Fernández y R. A. Lloret (Eds.), *Del siglo XIX al XXI. Tendencias y debates: XIV Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, Universidad de Alicante 20-22 de septiembre de 2018* (pp. 846-858). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0947482>
- Barroso, M. H. (1988). Sobre una obligada reformulación de los fundamentos de la enseñanza de la literatura en los niveles iniciales. *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica*, 11, 107-122.
- Brown, G. (2002). *Manual de la literatura española del S. XX* (17). Ariel.
- Corazón de Papel. (2019, 20 marzo). *Nada (Carmen Laforet)* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=8hZ2jbFhlK8>
- DECRETO 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial del Estado*, 190, de 30 de septiembre de 2022. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-3.pdf>
- De Sola, A., Martínez, I. y Meliá, J. L. (2003). El cuestionario de actitudes hacia la igualdad de géneros (CAIG): elaboración y estudio psicométrico. *Anuario de Psicología*, 34(1), 101-123.

- Di Febo, G. (2006). Resistencias femeninas al franquismo para un estado de la cuestión. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 28, 153-168. <https://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/CHCO0606110153A>
- DMAX España. (2020, 2 enero). *Así empeoró la situación de la mujer con el Franquismo / Franco. La vida del dictador en color* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=RJHJ9QeVydI>
- DMAX España. (2020b, enero 13). *Así era la Sección Femenina y el modelo de mujer que definió / Franco. La vida del dictador en color* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=mWpaHv6l7o0>
- Franco, G. A. (2004). Los orígenes del sufragismo en España. *Espacio, Tiempo y Forma*, 16, 455-482. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/995-2015-01-09-sufragismo.pdf>
- Gil, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XXI*, 14(1), 117-134. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70618224005>
- Guerra, O. (1994). Fundamentos literarios en didáctica de la literatura. *Lenguaje y textos*, 5, 71-85. <http://hdl.handle.net/2183/7933>
- Guzmán, J. (2021). La violencia contra las mujeres en la obra teatral de Juana Escabias: una propuesta didáctica para 4º de Educación Secundaria Obligatoria. En M. A. Martín y C. Soria (Coords.), *Cuestiones transversales en la innovación de la docencia y en la investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas* (pp. 1512-1534). Dykinson.
- Gutiérrez, M. (2014). *La importancia de la mujer como autora y creadora en el currículo de Literatura castellana de 4º de ESO* [Trabajo Fin de Máster, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio Digital UNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2708>
- Herrero, C. (2015). Notas sobre la educación en la Segunda República Española. *Revista de Didácticas Específicas*, 12, 186-191. <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/2693/2953>
- Hernández, B. (2020). La educación literaria: nuevos referentes para trabajar la igualdad desde la perspectiva de género. Propuestas didácticas. *Lenguaje y textos*, 51, 95-106. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.11555>
- Hernández, B. (2019). Recuperando las voces de las escritoras: una aplicación didáctica en las clases de literatura. *Didáctica*, 32, 139-149. <https://dx.doi.org/10.5209/dida.71792>
- Hernández, V., Ficapal, J. y Pérez, M. L. (2022). *Cuadernos de Pedagogía Ignaciana universitaria: Aprendizaje-Servicio*. Universidad Pontificia Comillas.
- Juan, C. M. (2022). Carmen Laforet o la negación de la escritura. *Vírgula*, 4, 17-20. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/129207/1/Virgula_4_04.pdf

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308. 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188
- Laforet, C. (2020). *Nada*. Destino.
- Lozano, P. (2019). *El papel de las mujeres en la literatura*. Santillana.
- Madrid, C. (2018). La Ciencia como Literatura y la Literatura como Ciencia. *El Basilisco*, 51, 4-18.
- Maqueda, A. (2022, abril). *Hábitos de lectura en España: más de la mitad de la población lee libros todas las semanas*. Newtral. <https://www.newtral.es/habitos-de-lectura-espana-2021/20220422/>
- Martín, A. (2011). *La recepción crítica de “Nada” de Carmen Laforet* [Trabajo Fin de Máster, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense. <http://eprints.ucm.es/13335/>
- Martínez, J. M. (2021). Tertulias dialógicas digitales intergeneracionales en el marco del Aprendizaje-Servicio. En M. A. Valdemoros y R. A. Alonso (Coords.). *Experiencias intergeneracionales digitalizadas: acciones innovadoras de Aprendizaje-Servicio*, (nº1, pp. 105-129). Universidad de La Rioja.
- Martínez, P. (2018). *La construcción de identidades a través de la educación literaria en Educación Secundaria* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Roderic. <https://roderic.uv.es/handle/10550/69222>
- Martínez, T. (2017). *Una mirada a la mujer a través del tiempo* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de las Islas Baleares]. Repositorio URV. https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/147192/tfm_201617_MFPR_nsa566_1293.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mata, J. y Villarubia, A. (2011). La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria. *Didáctica de la lengua y la literatura*, 58, 49-59.
- Medrano, M. J. (2018). *Representación de las escritoras en los manuales de texto de Lengua Castellana y Literatura de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Zaragoza]. Zagan.

- Merino, R. (2016). *La Segunda República: una coyuntura para las mujeres españolas: Cambios y permanencias en las relaciones de género* [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca]. Gredos. 10.14201/gredos.128459
- Mora, J. (2020). El voto femenino en la Segunda República. *Tabularium Edit*, 7(1), 195-220. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8233531.pdf>
- Morant, T. (2012). Para influir en la vida del Estado futuro: Discurso – y práctica falangista – sobre el papel de la mujer y la feminidad. *Historia y política*, 27, pp. 113-141.
- Morcillo, A. (2013). El género en lo imaginario: El “ideal católico femenino” y estereotipos sexuados bajo el franquismo. En M. Nash (Ed.), *Represión, resistencias, memoria: las mujeres bajo la dictadura franquista* (pp. 71-93). Comares.
- Moreno, M. (2013). La dictadura franquista y la represión de las mujeres. En M. Nash (Ed.), *Represión, resistencias, memoria: las mujeres bajo la dictadura franquista* (pp. 1-22). Comares.
- Moreno, S. (2013). En el combate de la supervivencia: una introducción a la España de posguerra. *Historietas*, 3, 10-19.
- Nash, M. (2013). *Represión, resistencias, memoria: las mujeres bajo la dictadura franquista*. Comares.
- Neira, I. (2016). *Cien años de presencia femenina en España (1868-1968)* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. Idus. <http://hdl.handle.net/11441/41192>
- Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer. (2022). *Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer 2019* (Informe No. 13). https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/observatorio/informesAnuales/informes/XIII_Informe_2019.htm
- Pena, S. (2018). “*El ángel del hogar se echó a volar*”: la construcción de las nuevas feminidades en la novela de la edad de oro de las escritoras españolas [Tesis doctoral, Universidad de Colorado]. Cu Scholar. https://scholar.colorado.edu/concern/graduate_thesis_or_dissertations/r494vk33w
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Sánchez-García, S. y Larrañaga, E. (2014). Roles y estereotipos de género en la literatura para niños y jóvenes: una propuesta de educación para la igualdad. En F. J. Del Pozo y

- C. Peláez (Coords.), *Educación social en situaciones de riesgo y conflicto en Iberoamérica* (pp. 561-569). Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez, N. (2017). *El feminismo y la visibilidad de la mujer: una propuesta didáctica para ESO* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de las Islas Baleares]. UIBRepositori. <http://hdl.handle.net/11201/147192>
- Sánchez, S. (2019). Olvidadas antes de ser conocidas. La ausencia de mujeres escritoras en los libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista Prisma Social*, 25, 203–224. <http://orcid.org/0000-0001-5035-0648>
- Santamaría, M. (2021). Comunicación digital intergeneracional en clave de Aprendizaje-Servicio a través de Genial.ly. En M. A. Valdemoros y R. A. Alonso (Coords.). *Experiencias intergeneracionales digitalizadas: acciones innovadoras de Aprendizaje-Servicio*, (nº1, pp. 113-120). Universidad de La Rioja.
- Servén, C. (2008). Canon literario, educación y escritura femenina. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 4, 7-19.
- Taberero, R., Álvarez, E. y Heredia, H. (2020). Hábitos de lectura y consumo de información de los adolescentes en el ámbito digital. *Investigaciones sobre lectura*, (13), 90-107. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi13.11116>
- Torres, J. V. (2020). *La Educación Literaria a través de las escritoras: una propuesta de contenidos complementarios para 4º de ESO* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Zaragoza]. Zagan. <https://zagan.unizar.es/record/98540>
- Vega, G. R. (2022). Lectura y educación: hábitos lectores en los centros de educación secundaria de Galicia. *Innovación educativa*, 32, <https://doi.org/10.15304/ie.32.8658>
- Reyzabal, M. V. (2012). *Canon literario y diferencia de género*. La Muralla.
- Richards, J. C. y Lockhart, C. (1997). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Universidad de Cambridge.
- Roxana Falasco. (2018, 31 julio). *Tutorial GENIALLY*  *Crear PRESENTACIÓN INTERACTIVA* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=6gfp4zxjtf0>

ANEXOS

ANEXO I. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

CE2	Comprender e interpretar textos orales y multimodales recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, formarse opinión y ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio (49217)
CE3	Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales (49217).
CE4	Comprender, interpretar y valorar, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, textos escritos reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad y para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento (49218).
CE5	Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas (49219).
CE6	Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento para comunicarla, adoptando un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual (49219).
CE8	Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizando la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales que permiten establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas a fin de conformar un mapa cultural, ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y crear textos de intención literaria (49220).
CE9	Movilizar el conocimiento sobre la estructura de la lengua y sus usos y reflexionar de manera progresivamente autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada, para desarrollar la conciencia lingüística, para aumentar el repertorio comunicativo y para mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de comprensión e interpretación crítica (49221).
CE10	Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra para favorecer un uso no solo eficaz, sino también ético y democrático del lenguaje (49222).

ANEXO II. CONTENIDOS

Bloque B. Comunicación Estrategias de producción, comprensión y análisis crítico de textos orales, escritos y multimodales de diferentes ámbitos con atención conjunta a los siguientes aspectos:	
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> - Componentes del hecho comunicativo: grado de formalidad de la situación y carácter público o privado; distancia social entre los interlocutores; propósitos comunicativos e interpretación de intenciones; canal de comunicación y elementos no verbales de la comunicación. - Reflexión sobre procedimientos diversos en la transmisión de un mismo mensaje.
Los géneros discursivos	<ul style="list-style-type: none"> - Secuencias textuales básicas expositivas, argumentativas y secuencias mixtas. - Pragmática lingüística. Las propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación. - Géneros discursivos propios del ámbito social. Redes sociales y medios de comunicación. Etiqueta digital y riesgos de desinformación, manipulación y vulneración de la privacidad. Las noticias falsas (fake news). Análisis de la imagen, la autoimagen y de los elementos paratextuales en los textos icónico-verbales y multimodales.
Procesos	<ul style="list-style-type: none"> - Interacción oral y escrita formal. Cooperación conversacional y cortesía lingüística. Escucha activa, asertividad, comportamiento empático y resolución dialogada de conflictos como muestra de madurez democrática. - Comprensión oral. Sentido global del texto y de la relación entre sus partes, selección y retención de la información relevante. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal con especial énfasis en la perspectiva de género. Valoración de la forma y el contenido del texto. -Comprensión lectora. Sentido global del texto y relación entre sus partes. La intención oculta del emisor, los mensajes subliminales. Detección y análisis de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico. Valoración de la forma y el contenido del texto. - Producción escrita. Planificación, redacción, revisión y edición en diferentes soportes. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: reseñas, informes, cuestionarios, cartas de presentación y actas. - Alfabetización mediática e informacional. Búsqueda y selección de la información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia; análisis, valoración, reorganización y síntesis de la información de esquemas propios y transformación en conocimiento; comunicación y difusión de manera creativa y respetuosa con la propiedad intelectual. Utilización de plataformas virtuales para la realización de proyectos escolares
Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> -La expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo y argumentativo. Identificación y uso de las variaciones de las formas deícticas en relación con las situaciones de comunicación y otras marcas de modalización. - Recursos lingüísticos para la adecuación del registro a la situación de comunicación, en contextos profesionales y sociales. -Corrección lingüística y revisión ortográfica y gramatical de los textos. Uso de diccionarios, manuales de consulta y correctores ortográficos en soporte analógico o digital como fuente de conocimiento y de ampliación del léxico.

Bloque C. Educación Literaria

Lectura guiada

Lectura de obras y fragmentos relevantes del patrimonio literario nacional y universal de la literatura actual escritas en itinerarios temáticos un género que atraviesa una época contextos culturales y movimientos artísticos atendiendo a los siguientes contenidos:

- Conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la historia de la literatura desde el siglo XVIII hasta nuestros días. Acercamiento a los autores y obras más relevantes de estos periodos.

- Estrategias de construcción compartida de la interpretación de las obras a través de conversaciones literarias con la incorporación progresiva de metalenguaje específico.

- Relación entre los elementos constitutivos del género literario y la construcción del sentido de la obra. Efectos de sus recursos expresivos en la recepción.

- Estrategias de utilización de información sociohistórica, cultural y artística. Interpretación de las obras literarias y sus vinculaciones con la realidad actual.

- Relación y comparación de los textos leídos con otros textos orales, escritos o multimodales, así como con otras manifestaciones artísticas y culturales y con las nuevas formas de ficción, en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura.

- Estrategias para interpretar obras y fragmentos literarios a partir de la integración de los diferentes aspectos analizados con interés por los valores culturales, éticos y estéticos presentes en los textos. Lectura con perspectiva de género.

- Procesos de indagación en torno a las obras leídas, promoción del interés por construir la interpretación de las obras y establecer conexiones entre textos.

- Lectura expresiva, dramatización y recitación de los textos con atención a los procesos de comprensión, apropiación y oralización implicados.

- Creación de textos a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados (imitación, transformación y continuación)

ANEXO III. FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR

Competencias clave	Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptorios operativos	Objetivos de etapa
CCL, STEM, CD, CPSAA, CC, CE, CCEC.	CE2	2.1. 2.2.	CCL2, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5, CC3, CE1, CCEC1 CCEC3.	A. B. C. D. E.
CCL, CP, STEM, CD, CPSAA, CC, CE.	CE3	3.1. 3.2.	CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CPSAA1, CPSAA4, CPSAA5, CC2, CE1.	F. G. H. J. L.
CC, CP, STEM, CD, CPSAA, CC, CCEC.	CE4	4.1. 4.2.	CCL1 CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, STEM4, CD1, CD2, CD3, CPSAA4, CC3, CCEC1, CCEC2.	
CCL, STEM, CD, CPSAA, CC, CE.	CE5	5.1. 5.2.	CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2, CE1, CE3.	
CCL, STEM, CD, CPSAA, CC, CE.	CE6	6.1. 6.2. 6.3.	CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CC2, CC3, CE3.	
CCL, CP, CD, CC, CE, CCEC.	CE8	8.1. 8.2. 8.3.	CCL1, CCL4, CP2, CP3, CD5, CC1, CE3, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4.	
CCL, CP, STEM, CD, CPSAA, CC, CCEC.	CE9	9.1. 9.2.	CCL1, CCL2, CCL3, CP2, STEM1, STEM4, CD1, CD3, CPSAA4, CPSAA5, CC1, CCEC1, CCEC2.	
CCL, CP, STEM, CD, CPSAA, CC, CCEC.	CE10	10.1. 10.2.	CCL1, CCL2, CCL5, CP3, STEM1, CD2, CD3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CC4, CCEC1.	

ANEXO IV. ENLACES A VÍDEOS Y MATERIALES EMPLEADOS EN LA PROPUESTA DIDÁCTICA

1. Tutorial Genial.ly - Crear presentación interactiva:
<https://www.youtube.com/watch?v=6gfp4zxjtf0>
2. Así empeoró la situación de la mujer con el Franquismo – Franco. La vida del dictador a color de DMAX España:
<https://www.youtube.com/watch?v=RJHJ9QeVydI>
3. Nada (Carmen Laforet) de Corazón de Papel:
<https://www.youtube.com/watch?v=8hZ2jbFhlK8>
4. Así era la Sección Femenina y el modelo de mujer que definió | Franco. La vida del dictador en color de DMAX España:
<https://www.youtube.com/watch?v=mWpaHv6l7o0>

ANEXO VI. CUESTIONARIO DE ACTITUDES HACIA LA IGUALDAD DE GÉNEROS (CAIG) DE SOLA, MARTÍNEZ Y MELIÁ (2003)

Desacuerdo total 1 2 3 4 5 6 7 Acuerdo total

El significado de cada posibilidad es el siguiente:

Desacuerdo total	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Acuerdo total
1	2	3	4	5	6	7

Lea cada afirmación y marque con una cruz el recuadro que mejor refleje su opinión. Luego, pase a la que sigue, y así sucesivamente. No olvide contestar a todas las cuestiones. Conteste simplemente lo que usted piense, y hágalo lo más rápidamente posible. Evalúe cada cuestión por separado, y no vuelva atrás. No existen respuestas correctas ni equivocadas. Gracias por su colaboración.

CUESTIONARIO DE ACTITUDES HACIA LA IGUALDAD DE GÉNEROS

1. Las mujeres lesbianas deberían ser aceptadas con total normalidad.	Desacuerdo total 1 2 3 4 5 6 7 Acuerdo total
2. No hay manera de cambiar el hecho de que una mujer que sale sola de noche, siempre tendrá más probabilidades que un hombre de encontrarse con problemas.	Desacuerdo total 1 2 3 4 5 6 7 Acuerdo total
3. La idea de que Cristo hubiera podido ser una mujer debería ser perfectamente aceptable.	Desacuerdo total 1 2 3 4 5 6 7 Acuerdo total
4. Por su propia naturaleza, las mujeres siempre se preocuparán más por el ámbito de lo privado y por las personas que tienen cerca que por los asuntos políticos o ciudadanos y las abstractas cuestiones morales de justicia o injusticia.	Desacuerdo total 1 2 3 4 5 6 7 Acuerdo total
5. Pese a que pueda parecer duro, ni ahora ni nunca debe permitirse que las parejas homosexuales adopten niños, ya que puede resultar perjudicial que ambos padres sean del mismo sexo.	Desacuerdo total 1 2 3 4 5 6 7 Acuerdo total

Anuario de Psicología, vol. 34, nº 1, marzo 2003, pp. 101-123
© 2003, Universitat de Barcelona, Facultat de Psicologia

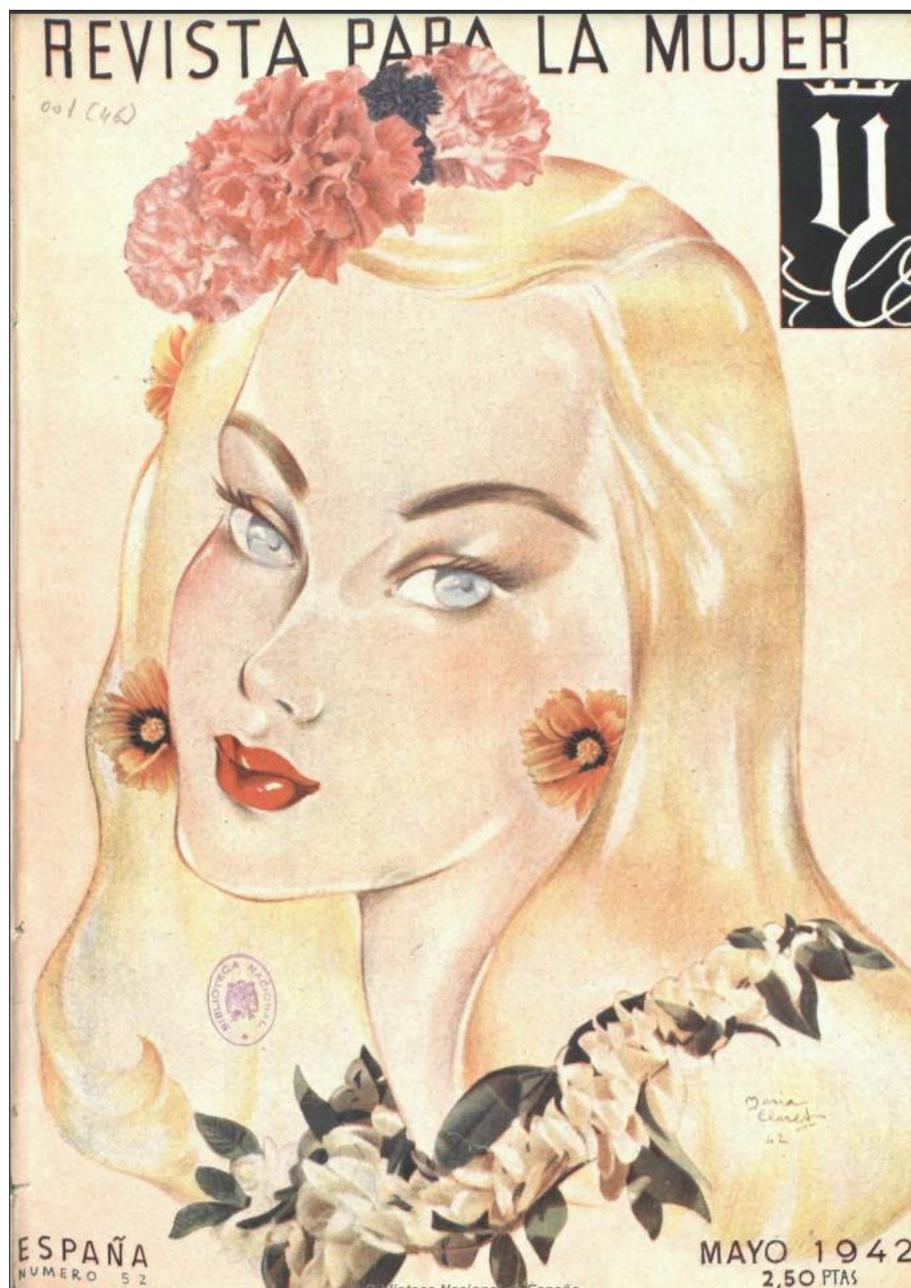
6. Seguramente es natural que sean las mujeres las que se ocupen prioritariamente del hogar y los hijos, porque los niños necesitan de la madre durante los primeros años de vida.	Desacuerdo total 1 2 3 4 5 6 7 Acuerdo total
7. Los hombres están peor dotados que las mujeres para el cuidado de los niños, los enfermos y los ancianos.	Desacuerdo total 1 2 3 4 5 6 7 Acuerdo total
8. Es normal que, ante una operación grave, se prefiera un cirujano varón, ya que, cuando la vida está en juego, es mejor inclinarse por opciones ya probadas.	Desacuerdo total 1 2 3 4 5 6 7 Acuerdo total
9. El papel diferente de hombres y mujeres dentro de la Iglesia obedece a razones religiosas y debe ser mantenido.	Desacuerdo total 1 2 3 4 5 6 7 Acuerdo total
10. Las mujeres jamás podrán valorar a los hombres dulces, sumisos y hogareños.	Desacuerdo total 1 2 3 4 5 6 7 Acuerdo total
11. Como jueces los hombres siempre serán más imparciales que las mujeres.	Desacuerdo total 1 2 3 4 5 6 7 Acuerdo total
12. En general, si una mujer no está casada ni vive en pareja suele ser porque no ha encontrado a nadie que se enamore de ella.	Desacuerdo total 1 2 3 4 5 6 7 Acuerdo total
13. Aunque no quieran reconocerlo, las mujeres siempre se sentirán más atraídas por los hombres fuertes y viriles.	Desacuerdo total 1 2 3 4 5 6 7 Acuerdo total
14. El modelo femenino que propone la Iglesia, con sus valores de castidad, obediencia, maternidad y sacrificio, es sustancialmente correcto y vale la pena seguirlo.	Desacuerdo total 1 2 3 4 5 6 7 Acuerdo total
15. Es deseable que en un matrimonio el hombre sea varios años mayor que la mujer.	Desacuerdo total 1 2 3 4 5 6 7 Acuerdo total
16. Si en una empresa se ven obligados a despedir a algunos trabajadores, es preferible que los afectados sean mujeres, ya que ellas no suelen tener que mantener a una familia.	Desacuerdo total 1 2 3 4 5 6 7 Acuerdo total

17. Debería permitirse a los chicos y chicas elegir libremente su orientación sexual: heterosexualidad, bisexualidad u homosexualidad.	Desacuerdo total 1 2 3 4 5 6 7 Acuerdo total
18. Es natural que los padres tiendan a conceder más libertad a los hijos varones, ya que las chicas siempre correrán peligros mayores.	Desacuerdo total 1 2 3 4 5 6 7 Acuerdo total
19. En la pareja, antes o después habrá problemas si la mujer es varios años mayor que el hombre, ya que las mujeres suelen perder antes su atractivo sexual.	Desacuerdo total 1 2 3 4 5 6 7 Acuerdo total
20. En las dinastías profesionales familiares, en las que hay varias generaciones de médicos, abogados, empresarios o artesanos, es preferible que sea el varón el que continúe la tradición familiar, ya que, seguramente, tiene más posibilidades de éxito.	Desacuerdo total 1 2 3 4 5 6 7 Acuerdo total
21. Es más adecuado que el varón tome la iniciativa en las relaciones sexuales.	Desacuerdo total 1 2 3 4 5 6 7 Acuerdo total
22. Con un índice de paro tan elevado sería preferible no insistir tanto en la incorporación de la mujeres al mundo laboral, para así evitar el riesgo de que en algunas familias entren dos sueldos y en otras ninguno.	Desacuerdo total 1 2 3 4 5 6 7 Acuerdo total
23. Por su propia naturaleza, el varón necesita masturbarse más que la mujer.	Desacuerdo total 1 2 3 4 5 6 7 Acuerdo total
24. Debería considerarse normal que una persona homosexual (hombre o mujer) fuese presidente de gobierno.	Desacuerdo total 1 2 3 4 5 6 7 Acuerdo total
25. Es inevitable que el matrimonio implique una pérdida de independencia mayor para las mujeres que para los hombres, ya que de ellas depende el nacimiento y la crianza de los niños.	Desacuerdo total 1 2 3 4 5 6 7 Acuerdo total
26. En general, los varones suelen tener impulsos sexuales más fuertes.	Desacuerdo total 1 2 3 4 5 6 7 Acuerdo total
27. Las mujeres deberían poder ejercer el sacerdocio y ocupar puestos en la jerarquía eclesiástica, incluyendo el papado.	Desacuerdo total 1 2 3 4 5 6 7 Acuerdo total

28. A la hora de la verdad, las mujeres siempre dedicarán más energía al bienestar de sus hijos y su familia que al trabajo.	Desacuerdo total 1 2 3 4 5 6 7 Acuerdo total
29. A pesar de todo el respeto que merecen, es natural que no se permita el matrimonio entre homosexuales.	Desacuerdo total 1 2 3 4 5 6 7 Acuerdo total
30. El concepto de Dios debería ser tanto masculino como femenino.	Desacuerdo total 1 2 3 4 5 6 7 Acuerdo total

ANEXO VII. Y: REVISTA PARA LA MUJER

Enlace a *Y: Revista para la mujer* de mayo de 1952 extraído de la Biblioteca Nacional de España: <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=edece203-5288-423a-82a7-43485df2800b>



Tú... y él

Los grandes sacrificios son a veces más fáciles que las pequeñas concesiones, y sin embargo... ¿no está [la felicidad de un matrimonio] tantas veces edificada con detalles amables...?

DECÍA Fray Luis de León: «El amor que hay entre dos, mujer y marido, es el más estrecho, como es notorio, porque lo principia la naturaleza y lo acrecienta la gracia, y lo enciende la costumbre, y lo enlazan estrechísimamente otras muchas obligaciones.» ¿A qué se refería el autor de *La perfecta casada* cuando escribió esas muchas obligaciones? A nosotros nos hace suponer que esas muchas obligaciones a que hace alusión Fray Luis de León no pueden ser otras que las de la educación.

Cuando un matrimonio no aporta a éste más que cariño y bienestar, con ser mucho, no puede decirse que ese matrimonio pueda llegar a una compenetración absoluta como es preciso para lograr una perfecta felicidad.

Ya sabemos que no es cosa fácil un perfecto acuerdo de dos voluntades, y precisamente en esta dificultad estriba el mérito. No se podrá decir que existe una verdadera compenetración hasta el día en que ambos esposos sustituyan el «yo» por el «nosotros». La vida en común es un conjunto de condescendencias, de abdicaciones y de mutua benevolencia que, si bien pueden producir una pequeña molestia a nuestro ser egoísta, se ve recompensado con creces con la felicidad permanente que ello nos reporta.

Para que podáis conseguir esa compenetración tan deseada, os vamos a dar unos cuantos consejos, que esperamos os sean de gran utilidad.

Empezaremos por hablar a la mujer.

Desechad el feo vicio de los celos. Hay muchas mujeres que hacen insoportable la vida en el hogar y enturbian la alegría de todas las fiestas, porque siempre les parece que su esposo se ha detenido más de la cuenta con alguna de sus conocidas. Por algo dice el *Eclesiástico* que: «La mujer celosa es dolor de corazón y llanto continuo.» La mejor medicina para los celos, que por lo general padecen más las mujeres que los hombres, es la de detenerse a pensar en el origen de los mismos, que siempre será idéntico, o sea un complejo de inferioridad por parte del que los posee. Tened, pues, confianza en vosotras mismas y tened, a la vez, en vuestro esposo, y de esa forma llegaréis a comprenderos.

Sed amables, pero no empalagosas. Una cosa es la amabilidad con que toda persona bien educada debe tratar en todo momento a su marido y otra muy distinta es la cantidad de frases

inútiles y almiradas que suelen pronunciar constantemente muchas mujeres, logrando con ello exasperar los nervios del más sensato e irritar hasta el máximo al que de por sí es refractario a esta clase de halagos. Lo muy almirado, siempre, a la larga, empalaga; por lo tanto, amabilidad en vuestra conversación, pero sin arropes.

Otra cosa que debéis vigilar mucho es vuestro arreglo. ¿Creéis que al daros el sacerdote la bendición matrimonial os atornilló para siempre a vuestro lado al que desde ese momento es vuestro esposo? Quizá en ese momento así lo penséis ambos, pero el tiempo se encargará de demostraros que si queréis conservar enamorado y feliz a vuestro marido no debéis abandonar vuestra persona ni por exceso de trabajo ni por falta de humor, y mucho menos por creer que ya una vez casadas no tenéis que aspirar a nada. ¿Queréis mayor aspiración que la felicidad de vuestro hogar? Pues esa podéis conseguirla en parte con un bonito peinado, con una flor en vuestro traje de casa o con unas manos bien cuidadas.

Estad siempre alegres. No puede haber satisfacción mayor para un esposo que llegar a su casa y encontrarse con una cara sonriente y feliz, que le habla de cosas agradables y que nunca le plantea problemas domésticos de carestía de vida o de escaso racionamiento. Si por necesidad tenéis que decir algo enojoso, aprovechad un momento oportuno y decidlo como quien no dice nada de particular. No hagáis de cada conflicto casero un problema espantoso.

Otra virtud que debéis anotar es la economía. Dice Cantú que «La esposa prudente y económica apoya al marido en la suma de sus laudables propósitos.» Es preferible pasar ante vuestras amigas el sofoco de unos zapatos un tanto gastados que lamentaros el día 15 de cada mes de que se os ha terminado el dinero que habíais fijado en vuestro presupuesto del mes entero.

No olvidéis la discreción. Esta cualidad, que parece no tener mucha importancia, es, la mayor parte de las veces, el punto básico de la verdadera compenetración. La discreción suele ser privilegio de las mujeres cultas, y la cultura se consigue a fuerza de leer mucho y de fijarse mucho también. Mientras comprendáis que aún no estáis en posesión de una mediana cultura, procurad en las reuniones donde asista vuestro esposo hablar lo menos posible; de esta forma no se os tendrá por ingeniosa, pero tampoco por indiscreta.

No rehuséis jamás la invitación que os haga vuestro esposo. A las mujeres que hoy se quejan de la poca atención que les presta su marido, cabía preguntarles: «¿Estabas muy a gusto en tu casa cuando aquella noche te preguntó él si querías acompañarle a un baile de gala al que tenía por precisión que asistir? ¿No hubiese sido mejor que hubieses sacrificado tu comodidad antes que dejarle marchar solo?» Con estas negaciones sólo se consigue disgustar al marido con un desaire y acostumbrarlo a que se distraiga y divierta prescindiendo de vuestra compañía.

Procurad acomodaros un tanto a los gustos de vuestro esposo. Todos sabemos que la subordinación que alcanza los límites de las nimiedades llega a aburrir; pero una subordinación bien administrada es la base de un perfecto equilibrio dentro del matrimonio. Si vuestro marido no gusta de asistir a bailes y banquetes de etiqueta por encontrarse como pez fuera del agua, ¿por qué obligarle al suplicio de la camisa almidonada, cuando os sería tan fácil darle gusto? Esto no quiere decir que estéis obligadas a sacrificar siempre vuestros caprichos; de cuando en



cuando, con la piadosa mentira de que lo hacéis para distraerle, hacéis que os acompañe a algún espectáculo que os divierta. El, si es un esposo modelo, lo hará solícito, y quién sabe si poco a poco se irá amoldando a vuestros gustos.

Vigilad con asidua atención el ropero de vuestro marido. Procurad que tenga siempre a mano todo lo que él comúnmente necesita: esto os evitará muchos paseos y no pocas discusiones. ¡Cuántos disgustos no habrá ocasionado la falta de un botón en una camisa u otra nimiedad por el estilo! La cocina también es un lugar que no debéis abandonar, aunque tengáis buen servicio; nadie mejor que vosotras conoce los platos que a él más le gustan, y con las dificultades actuales se precisa más ingenio para poder suplir la carestía de algunos comestibles. Tened en cuenta que un estómago agradecido es el mejor aliado que podéis buscaros para conservar el cariño de vuestro marido.

Y para terminar con este rosario de consejos a la esposa, os daré la primera y más importante de las cualidades que debe reunir, que viene a ser compendio de todas: Se trata de la dulzura. Decía un gran escritor, que al ser creada la mujer para obedecer a un ser tan imperfecto como el hombre, tenía que aprender, con tiempo, a sufrir las injusticias y a sobrelevarlas con paciencia, y Smiles dió este prudente consejo: «Sepa la mujer contener y contenerse; tolerar y mostrarse paciente; no desconozca los defectos de su compañero, pero sepa tolerarlos con afabilidad y corrigiéndolos del mejor modo posible. De cuantos dones atesora la esposa, el que mejor le aprovecha es, sin disputa, el buen carácter.»

Y vamos ahora a dar unos cuantos consejos al marido, por si se le ocurre leer la revista y los quiere poner en práctica.

Ante todo, no seáis vulgares: un hombre ordinario es lo que con más rapidez cansa y desespera a una mujer. Todo perdona una mujer educada antes que una frase o un acto groseros; por algo se dice que la vulgaridad es un surco profundo del alma, y, lo que es peor, un surco difícil de llenar. Por lo tanto, es éste el defecto que con más ahinco debéis evitar, procurando imitar a los que os rodean en su trato y en su lenguaje. Se ha dicho que la educación del lenguaje y de la voz es como una piedra pómez, que pulimenta las cosas para darles brillo y luz.

Procurad no ser entrometidos. Hay muchos hombres que, por el afán de fiscalizarlo todo, se inmiscuyen en los quehaceres propios de la mujer, como son los gastos cotidianos de la casa, la elección de servicio, etc. Si con ello pretenden una economía mayor, es muy posible, por no decir seguro, que surta un efecto contrario, pues la mujer, al verse de esta forma vigilada, no tendrá estímulo por gobernar la casa y poco a poco irá des- preocupándose y



mirando con indiferencia los gastos domésticos. Tened detalles corteses. Un ramo de flores ofrecido con oportunidad es un presente que, si vuestra mujer es delicada, sabrá agradecer con creces. No desaprovechéis tampoco la ocasión de acompañarla de cuando en cuando a aquellos lugares de esparcimiento por los que ella sienta preferencia.

No abuséis en demasía de las dotes domésticas de vuestra esposa. El que ella guise muy bien no quiere decir que os tenga que preparar todos los días la comida. Tened presente que la mujer tiene un alma como la vuestra, que gusta de distracciones lícitas, y que no debe sujetársela, como a una sirvienta más, al cuidado de la casa.

Tampoco debe ser el marido pesimista. Por desgracia hay bastantes hombres que sienten una predilección enorme por verlo



todo bajo un aspecto gris. Aprecian siempre de las cosas la parte mala, sin detenerse a pensar en que si bien la flor tiene una espina que nos puede pinchar, tiene, por el contrario, una belleza y un aroma que nos deleitan siempre. ¿Por qué de un magnífico cielo azul sólo han de apreciar un pequeño nubarrón que se divise a lo lejos? La vida, que constantemente nos ofrece contradicciones, nos compensa dándonos esa conformidad innata en todo ser humano, que es lo que debe cultivar la persona pesimista. Con pesimismo es imposible triunfar en la sociedad humana.

¿Por qué teneros por seres superiores? Yo os recomiendo con afecto desinteresado que no abuséis de la superioridad. Si vuestra cultura e inteligencia es superior a la de vuestra esposa, siempre tendrá ella una cualidad que supere a las vuestras. Ya sabéis que si el hombre es la razón, la mujer es el sentimiento.

Tened ambos presente que, dentro del matrimonio, es el amor un sentimiento de confianza, de seguridad y de recíproca gratitud.

PALABRAS QUE DENTRO DEL MATRIMONIO NO DEBE PRONUNCIAR

ÉL

No me gustas nada con ese peinado.

¡Ah!, ¿pero lo has estrenado hoy? Pues no me había fijado.

No está mal.

Si estás cansada iré yo solo.

Tus amigas son insupportables; prefiero que no vengan.

Amparito tiene un tipo formidable, ¿te has fijado en las piernas?

¿Tú qué sabes de esto?

ELLA

¿Cómo has tardado tanto en venir?

No tires la ceniza al suelo. No fumes tanto.

No sé cómo puede entrete- nerte esa cursi de María Luisa.

Yo no voy; vele tú si quieres, a mí no me divierte esa reunión.

Siempre tiene que estar una sacrificada a tus caprichos.

¡Qué aburrimiento!

ANEXO IX. TABLA DE CARACTERÍSTICAS DEL EXISTENCIALISMO

EXISTENCIALISMO: "NADA"
Aborda la angustia existencial: el vacío, la soledad, la incompreensión, el aburrimiento vital, la asfixia de sentirse encerrado.
1º persona del singular (técnica del retrato autobiográfico / narradora testigo)
Estructura tradicional de espacio-tiempo, pero con mucho uso de flashback. La trama abarca poco tiempo.
Personajes enloquecidos, coléricos y angustiados
Importancia de los espacios: interiores y exteriores. La libertad se asocia con la calle, mientras que la censura y la opresión es la casa de la calle Aribau. Repleto de diálogos (visión coral). 

ANEXO X. FRAGMENTOS SOBRE ANDREA EN NADA DE CARMEN LAFORET

Por dificultades en el último momento para adquirir billetes, llegué a Barcelona a medianoche, en un tren distinto del que había anunciado, y no me esperaba nadie. Era la primera vez que viajaba sola, pero no estaba asustada; por el contrario, me parecía una aventura agradable y excitante aquella profunda libertad en la noche. La sangre, después del viaje largo y cansado, me empezaba a circular en las piernas entumecidas y con una sonrisa de asombro miraba la gran Estación de Francia y los grupos que se formaban entre las personas que estaban aguardando el expreso y los que llegábamos con tres horas de retraso.

El olor especial, el gran rumor de la gente, las luces siempre tristes tenían para mí un gran encanto, ya que envolvía todas mis impresiones en la maravilla de haber llegado por fin a una ciudad grande, adorada en mis sueños por desconocida.

Empecé a seguir – una gota entre la corriente – el rumbo de la masa humana que, cargada de maletas, se volcaba en la salida. Mi equipaje era un maletón muy pesado – porque estaba casi lleno de libros – y lo llevaba yo misma con toda la fuerza de mi juventud y de mi ansiosa expectación. [...]

Debía parecer una figura extraña con mi aspecto risueño y mi viejo abrigo que, a impulsos de la brisa, me azotaba las piernas, defendiendo mi maleta, desconfiada de los obsequiosos *camàlics*.

Lafortet, 2020, pp. 81-82.

Angustias: – ¿Se puede saber a dónde vas?

Andrea: – Pues a ningún sitio concreto. Me gusta ver las calles. Ver la ciudad...

Angustias: – Pero te gusta ir sola, hija mía, como si fueras un golfo. Expuesta a las impertinencias de los hombres. ¿Es que eres una criada, acaso?... A tu edad, a mí no me dejaban ir sola ni a la puerta de la calle. Te advierto que comprendo que es necesario que vayas y vengas de la Universidad...pero eso de andar por ahí suelta como un perro en el mundo...

Lafortet, 2020, pp. 127-128.

Comprendí en seguida que mis sueños de independencia, aislada de la casa en aquel refugio heredado, se venía al suelo. Suspiré y empecé a desnudarme. [...] La misma noche en que se marchó Angustias, yo había dicho que no quería comer en la casa y que, por lo tanto, sólo pagaría una mensualidad por mi habitación. Había cogido la ocasión por los pelos cuando Juan, todavía borracho y excitado por las emociones del día aquél, se había encarado conmigo. [...]. Pero así quedó decidido. Yo no tendría que pagar más que mi pan diario. Había cobrado aquel día mi paga de febrero y poseída de las delicias de poderla gastar, me lancé a la calle y adquirí en seguida aquellas fruslerías que tanto deseaba...jabón bueno, perfume y también una blusa nueva para presentarme en casa de Ena, que me había invitado a comer. Además unas rosas para su madre. Comprar las rosas me emocionó especialmente. Eran magníficas flores, caras en aquella época. Se podía decir que eran inasequibles para mí. Y, sin embargo, yo las tuve entre mis brazos y las regalé. Ese placer, en el que encontraba el gusto de rebeldía que ha sido el vicio – por otro parte vulgar – de mi juventud, se convirtió más tarde en una obsesión.

**ANEXO XI. IMÁGENES PARA LA ACTIVIDAD DE ESCRITURA CREATIVA
BASADA EN NADA DE CARMEN LAFORET**

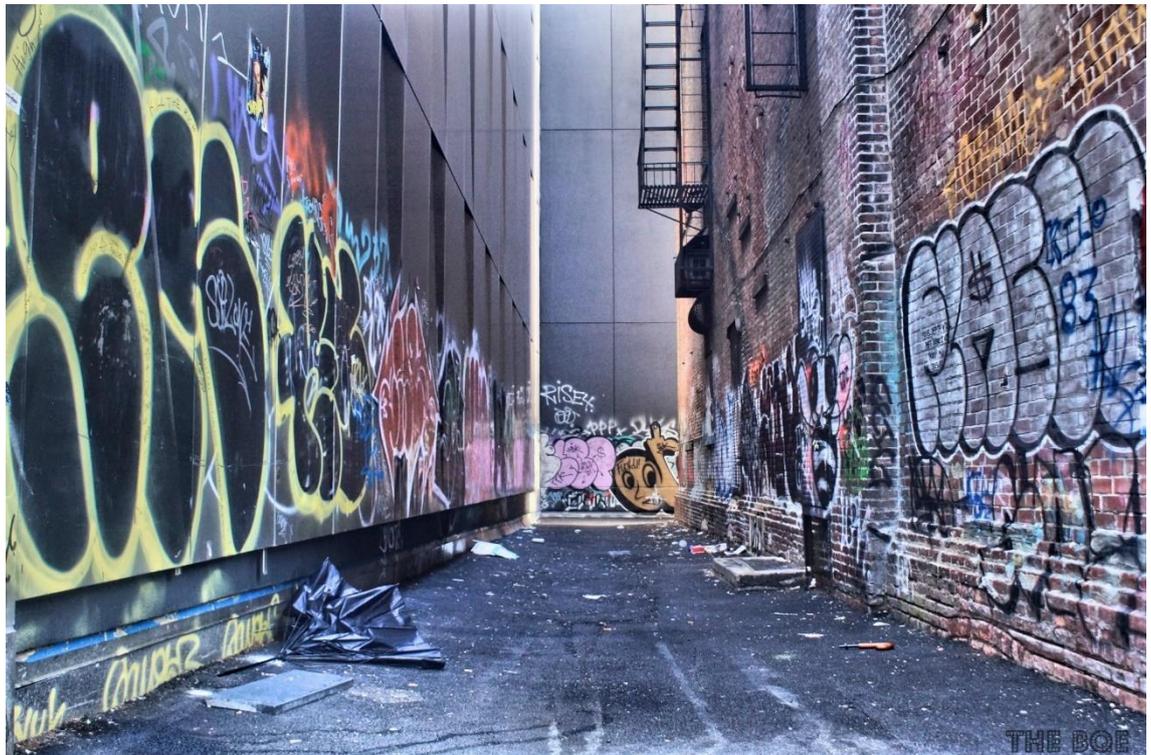


Imagen 1. <https://www.etsy.com/es/listing/820327531/graffitti-lower-east-side-photography>



Imagen 2. https://www.tripadvisor.com.ar/Hotels-g1066456-Shibuya_Tokyo_Tokyo_Prefecture_Kanto-Hotels.html



Imagen. 1 <https://www.pinterest.es/pin/621496817297867195/>



Imagen 2. <https://www.pinterest.es/pin/186125397093014067/>

ANEXO XII. FRAGMENTOS DE NADA SOBRE GLORIA

Angustias: – Te voy a dejar sola en una casa que no es ya lo que ha sido... porque antes era como el paraíso y ahora – tía Angustias tuvo una llama de inspiración – con la mujer de tu tío Juan ha entrado la serpiente maligna. Ella lo ha emponzoñado todo. Ella, únicamente ella, ha vuelto loca a mi madre...

Laforet, 2020, p. 172.

Gloria, la mujer serpiente, durmió enroscada en su cama hasta el mediodía, rendida y gimiendo en sueños.

Laforet, 2020, p. 174.

Gloria: – Yo soy buenísima, buenísima... Tu abuelita misma me lo dice. Me gusta divertirme un poquito, chica, pero es natural a mi edad... ¿Y qué te parece eso de no dejarme ver a mi propia hermana? Una hermana que me ha servido de madre... Todo porque es de condición humilde y no tiene tantas pamplinas... Pero en su casa se come bien. Hay pan blanco, chica, y buenas butifarras... ¡Ay, Andrea! Más me valdría haberme casado con un obrero. Los obreros viven mejor que los señores, Andrea; llevan alpargatas, pero no les falta su buena comida y su buen jornal. Ya quisiera Juan tener el buen jornal de un obrero de fábrica... ¿Quieres que te diga un secreto? Mi hermana me proporciona a veces dinero cuando estamos apurados. Pero si Juan lo supiera me mataría. Yo sé que me mataría con la pistola de Román... Yo misma le oí a Román decírselo: «Cuando quieras saltarte la tapa de los sesos o saltársela a la imbécil de tu mujer, puedes utilizar mi pistola».

Laforet, 2020, p. 199.

Entonces él, en uno de sus arrebatos geniales, cruzó el vestíbulo y fue a aporrear la puerta de su propio cuarto. Gloria- que ya no se ocultaba para ir a jugar- dormía allí, cansada de haberse acostado tarde. La puerta cedió a su empuje y oí los gritos asustados de Gloria cuando Juan se abalanzaba sobre ella para darle una paliza

Laforet, 2020, p. 268.

ANEXO XIII. FRAGMENTOS DE NADA SOBRE ANGUSTIAS

Entonces supe que aún había otra mujer a mi espalda. Sentí una mano sobre mi hombro y otra en mi barbilla. Yo soy alta, pero mi tía Angustias lo era más y me obligó a mirarla así. Ella manifestó cierto desprecio en su gesto. Tenía los cabellos entrecanos que le bajaban a los hombros y cierta belleza en su cara oscura y estrecha.

Laforet, 2020, p. 85.

Angustias: – Te lo diré de otra forma: eres mi sobrina, por lo tanto, una niña de buena familia, modosa, cristiana e inocente. Si yo no me ocupara de ti para todo, tú en Barcelona encontrarías multitud de peligros. Por lo tanto, quiero decirte que no te dejaré dar un paso sin mi permiso. ¿Entiendes ahora?

Laforet, 2020, p. 96.

Angustias: – No importa que hoy pierdas tus clases. Tienes que oírme...Durante quince días he estado pidiendo a Dios tu muerte...o el milagro de tu salvación [...]. Me oyes como quien oye llover, ya veo... ¡infeliz! ¡Ya te golpeará la vida, ya te triturará, ya te aplastará! Entonces me recordarás... ¡Oh! ¡Hubiera querido matarte cuando pequeña antes de dejarte crecer así!... Y no me mires con ese asombro. Ya sé que hasta ahora no has hecho nada malo. Pero lo harás en cuanto yo me vaya... ¡Lo harás! ¡Lo harás! Tú no dominarás tu cuerpo y tu alma. Tú no, tú no...Tú no podrás dominarlos.

Laforet, 2020, pp. 172-173.

Gloria: – A Angustias no le da Dios ninguna calidad de comprensión, y cuando reza en la iglesia no oye músicas del cielo, sino que mira a los lados para ver quién ha entrado en el templo con mangas cortas y sin medias... Yo creo que en el fondo el rezo le importa tan poco como a mí, que no sirvo para rezar.

Laforet, 2020, p. 177.

Juan (Dirigiéndose a Angustias): – ¡Eres una mezquina! ¿Me oyes? No te casaste con él porque a tu padre se le ocurrió decirte que era poco el hijo de un tendero para ti... ¡Por esooo! Y cuando volvió casado y rico de América lo has estado entreteniendo, se lo has robado a su mujer durante veinte años...

Laforet, 2020, p.180.

ANEXO XIV. TABLA DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

TIPO	CARACTERÍSTICAS	INSTRUMENTOS
Diagnóstica	Se ha realizado al principio del proceso de aprendizaje para valorar el grado de conocimiento de los alumnos de conceptos como <i>canon literario, mirada masculina o estereotipos</i> .	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario de actitudes hacia la igualdad de géneros (CAIG) de Sola, Martínez y Meliá (2003).
Formativa	Evalúa la realización de actividades diarias, así como el progreso efectuado por el alumnado a lo largo del proceso. En este caso, se ha considerado la implicación del alumno en la realización de las actividades propuestas y la entrega de estas a tiempo.	<ul style="list-style-type: none"> - Observación en el aula del trabajo del alumnado. - Recogida y anotación de su intervención en los ejercicios de participación y diálogo mediante diario de enseñanza.
Sumativa	Permite comprobar el grado de aprendizaje de los contenidos y adquisición de las competencias, por lo que aquí se considera el producto final entregado, el diario intergeneracional, y la representación teatral.	<ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica de evaluación.
Auténtica	Implica trasladar los contenidos del aula a situaciones reales, por lo que aquí se ha considerado la implicación y la actitud ante el diálogo intergeneracional con su compañera del centro residencial.	<ul style="list-style-type: none"> - Recogida y anotación del grado de participación del alumno en el diálogo intergeneracional mediante diario de enseñanza. - Observación de la actitud ante su compañera de proyecto.

ANEXO XV. RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA LA HETEROEVALUACIÓN POR EL DOCENTE

ITEMS - REQUISITOS	NO APTO	APTO	NOTABLE	SOBRESALIENTE
Comprensión, análisis y profundización en los textos leídos de manera grupal e individual (1 punto)	El alumno no comprende, analiza y profundiza de manera crítica en el sentido, la estructura y el estilo literario de los textos seleccionados de <i>Nada</i> , así como en la intención de Carmen Laforet con su escritura.	El alumno comprende lo suficiente el sentido, la estructura y el estilo literario de los textos seleccionados de <i>Nada</i> , así como en la intención de Carmen Laforet con su escritura. Sin embargo, no profundiza ni analiza de manera crítica los mismos.	El alumno comprende, analiza y profundiza parcialmente en el sentido, la estructura y el estilo literario de los textos seleccionados de <i>Nada</i> , así como en la intención de Carmen Laforet con su escritura.	El alumno comprende, analiza y profundiza de manera crítica en el sentido, la estructura y el estilo literario de los textos seleccionados de <i>Nada</i> , así como en la intención de Carmen Laforet con su escritura.
Planificación y creación de textos escritos correctos lingüísticamente (1 punto)	El alumno no ha planificado ni creado textos escritos correctos desde el punto de vista lingüístico-comunicativo, comprendiendo el propósito de estos y el canal (carta, guion, diario)	El alumno ha creado textos escritos suficientemente correctos desde el punto de vista lingüístico-comunicativo, comprendiendo el propósito de estos y el canal (carta, guion, diario)	El alumno ha planificado y creado textos escrito prácticamente correctos desde el punto de vista lingüístico-comunicativo, comprendiendo el propósito de estos y el canal (carta, guion, diario)	El alumno ha planificado y creado textos escritos correctos desde el punto de vista lingüístico-comunicativo, comprendiendo el propósito de estos y el canal (carta, guion, diario)
Empleo con finalidad científica-didáctica de las TIC (1 punto)	El alumno no ha empleado las TIC para la búsqueda de información ni tampoco para la elaboración de actividades.	El alumno ha empleado las TIC para la búsqueda de información y para la elaboración de actividades de manera responsable.	El alumno ha empleado las TIC para la búsqueda de información científica y para la elaboración creativa de actividades de manera responsable.	El alumno ha empleado las TIC con facilidad y soltura para la búsqueda de información científica y para la elaboración creativa de las actividades de manera responsable.
Creatividad, calidad y originalidad (1 punto)	El alumno no ha demostrado creatividad, calidad y originalidad en ninguna de las actividades.	El alumno ha demostrado parcialmente creatividad, calidad y originalidad en algunas de las actividades, ofreciendo un contenido personal y una manera única de abordar los contenidos.	El alumno ha demostrado creatividad, calidad y originalidad en la mayor parte de las actividades, ofreciendo un contenido personal y una manera única de abordar los contenidos.	El alumno ha demostrado creatividad, calidad y originalidad en todas las actividades ofreciendo un contenido personal y una manera única de abordar los contenidos.
Diálogo empático y asertivo con su compañera del	El alumno no ha establecido un diálogo fructífero ni empático ni asertivo con	El alumno ha establecido parcialmente un diálogo empático y	El alumno ha establecido un diálogo empático y asertivo con su compañera de diario en cada uno de los encuentros.	El alumno ha establecido un diálogo fructífero, empático y asertivo con su
centro residencial (2 punto)	su compañera de diario en ninguno de los encuentros.	asertivo con su compañera de diario en la mayoría de los encuentros.		compañera de diario en cada uno de los encuentros.
Reflexión y análisis crítico (1 puntos)	El alumno no ha empleado estrategias de reflexión ni de análisis crítico sobre conceptos como <i>estereotipo</i> , <i>canon</i> , <i>mirada masculina</i> o <i>roles de género</i> , hallados en la obra literaria <i>Nada</i> de Carmen Laforet.	El alumno ha empleado las suficientes estrategias de reflexión y análisis crítico sobre conceptos como <i>estereotipo</i> , <i>canon</i> , <i>mirada masculina</i> o <i>roles de género</i> , hallados en la obra literaria <i>Nada</i> de Carmen Laforet.	El alumno ha empleado parcialmente estrategias de reflexión y análisis crítico sobre conceptos como <i>estereotipo</i> , <i>canon</i> , <i>mirada masculina</i> o <i>roles de género</i> , hallados en la obra literaria <i>Nada</i> de Carmen Laforet.	El alumno ha empleado estrategias de reflexión y análisis crítico sobre conceptos como <i>estereotipo</i> , <i>canon</i> , <i>mirada masculina</i> o <i>roles de género</i> , hallados en la obra literaria <i>Nada</i> de Carmen Laforet.
Elaboración del guion teatral y representación (3 punto)	El alumno no ha elaborado con claridad y corrección un guion teatral sobre los personajes de Gloria y Angustias para posteriormente representarlo, adecuándose al tiempo establecido para ello (15 minutos).	El alumno ha elaborado con claridad y corrección un guion teatral sobre los personajes de Gloria y Angustias para posteriormente representarlo, adecuándose al tiempo establecido para ello (15 minutos).	El alumno ha elaborado con claridad y corrección un guion teatral sobre los personajes de Gloria y Angustias para posteriormente representarlo de manera creativa, adecuándose al tiempo establecido para ello (15 minutos).	El alumno ha elaborado con detalle, claridad y corrección un guion teatral sobre los personajes de Gloria y Angustias para posteriormente representarlo de manera creativa, adecuándose al tiempo establecido para ello (15 minutos).
Producto final: diario intergeneracional (5 puntos)	El diario intergeneracional no presenta todas las actividades exigidas por la docente ni ha sido entregado en la fecha establecida.	El diario intergeneracional presenta todas las actividades exigidas por la docente y ha sido entregado en la fecha establecida.	El diario intergeneracional presenta todas las actividades exigidas por la docente de manera creativa y original y ha sido entregado en la fecha establecida.	El diario intergeneracional presenta todas las actividades exigidas por la docente de manera creativas y original, ofrecía contenidos complementarios y ha sido entregado en la fecha establecida.
Total (15%):				
Comentarios:				

Código QR de acceso a la rúbrica de evaluación:



ANEXO XVI. DIARIO DE ENSEÑANZA PARA EL DOCENTE

**DIARIO DE ENSEÑANZA (MODELO RICHARDS Y
LOCKHART, 1997):**

SEMANA: _____

FECHA: _____

APARTADO A. PREGUNTAS SOBRE MI PROPIA ENSEÑANZA:

1. ¿Qué es lo que quería enseñar?

2. ¿Pude lograr mis objetivos?

3. ¿Qué materiales he utilizado? ¿Han sido útiles?

4. Técnicas que he utilizado:

5. ¿Qué agrupamientos de alumnos he utilizado?

6. ¿Qué tipo de interacción profesor-alumno ha tenido el lugar?

7. ¿Ha ocurrido algo extraño o inusual?

8. ¿He tenido algún problema durante la clase?

9. ¿He hecho algo distinto de lo normal?

10. ¿Qué tipo de decisiones he tomado?

11. ¿Se ha salido de su plan de clase? Si fue así, ¿por qué?

12. ¿Han sido los cambios para mejor o para peor?

13. ¿Cuál ha sido el aspecto más logrado de la clase?

14. ¿Qué partes de la clase han sido mejor?

15. ¿Qué partes de la clase han ido peor?

16. ¿Enseñaría la clase de forma distinta si tuviera que darla otra vez?

17. ¿Ha reflejado la clase mi filosofía docente?

18. ¿He descubierto algo nuevo en relación con mi labor docente?

19. ¿Qué cambios creo que tendré que llevar a cabo en mi labor docente?

APARTADO B. PREGUNTAS SOBRE LOS ALUMNOS DURANTE EL APRENDIZAJE EN EL AULA

1. ¿Estaban hoy todos los alumnos?

2. ¿Han participado activamente en la clase? (Anotad nombres de quienes no hayan participado en el transcurso de la sesión)

3. ¿Han completado la actividad en el tiempo señalado? (Anotad nombres de quienes no lo hayan hecho y motivo)

4. ¿Ha sido la clase especialmente difícil para mis alumnos?

5. ¿Qué creo que han aprendido realmente los alumnos en clase?

6. ¿Qué les ha gustado más de la clase?

7. ¿Ha habido algo a lo que no han reaccionado bien? (Anotad nombres en el caso de que haya habido alguna conducta disruptiva)

APARTADO C. PREGUNTAS SOBRE LOS ALUMNOS DURANTE LA VISITA AL CENTRO RESIDENCIAL

1. ¿Han dialogado con la mujer que les ha sido asignada durante el tiempo de la visita? (Anotad nombres de quienes no lo hayan hecho)

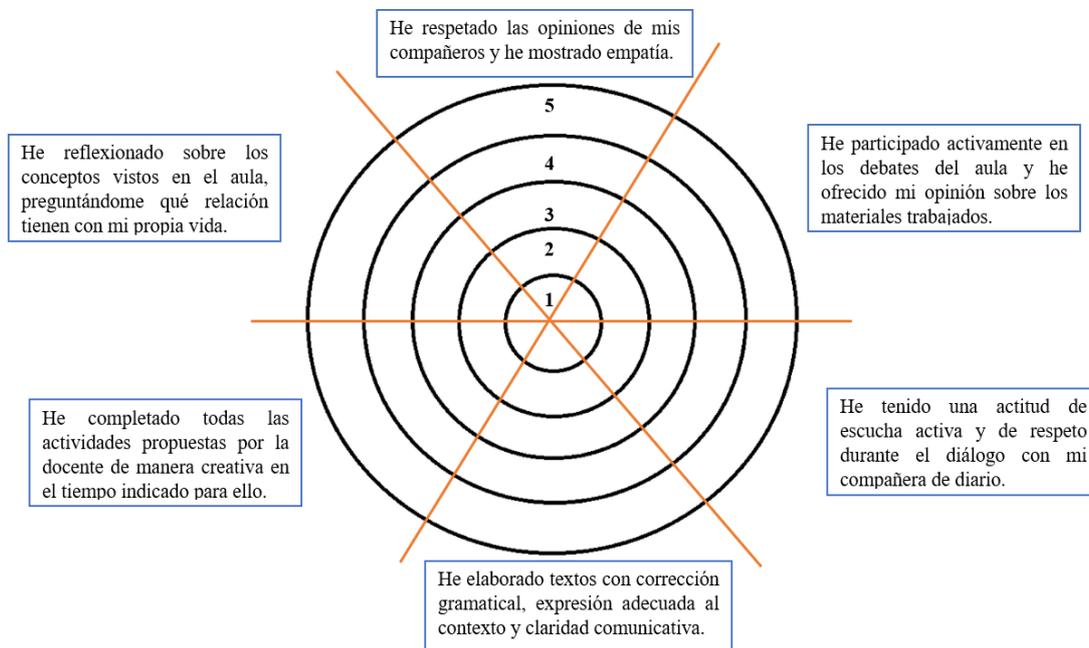
2. ¿Han mostrado respeto e interés por lo que podían enseñarles? (Anotad nombres de quienes no lo hayan hecho)

3. ¿Han recogido notas y observaciones de los datos ofrecidos por las mujeres del centro residencial?

4. ¿Han tenido buen comportamiento durante el transcurso de la visita? (Anotad nombres de quienes no lo hayan hecho)

ANEXO XVII. DIANA DE AUTOEVALUACIÓN DEL DISCENTE

DIANA DE AUTOEVALUACIÓN: IMPLICACIÓN Y TRABAJO EN EL PROYECTO



Código QR de acceso a la diana de autoevaluación:

