



---

**Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL DEPARTAMENTO DE  
DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA

**EL CUENTO COEDUCATIVO COMO MEDIO DE  
ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA INGLÉS: CÓMO  
EVITAR LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

MÁSTER EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA  
Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE  
IDIOMAS

ESPECIALIDAD EN LENGUAS EXTRANJERAS: INGLÉS

**AUTORA: Pilar Maestro Ramos**

**TUTORA: Ana Isabel Alario**

**Valladolid, Junio 2019**



### Abstract

This M.A thesis is focused on the introduction of the two adapted tales of *La Cenicienta*, *El Ceniciento* and *La Cenicienta que no quería comer perdices*, in an English foreign language class. The main objective is to introduce literature as co-educational material in an English classroom, through the approach of the literature for personal enrichment from Lazar. For doing so, the didactic unit No More Princesses has been developed and put into practice, with which the mentioned adapted tales has been introduced in a 3rd E.S.O class, through seven sessions in which English is the language of communication. Through these tales, students are educated in the matter of equality, making them reflect about stereotypes and gender roles, which appear in children's stories and about the consequences that this could have. The reached conclusion is that finally, adapted tales have been proved to be useful and efficient material to work co-education in a foreign English class.

Keywords: *La Cenicienta*, *El Ceniciento*, *La Cenicienta que no quería comer perdices*, co-education, stereotypes, gender roles, tale

### Resumen

Este trabajo de fin de Máster está centrado en la introducción de las dos adaptaciones del cuento de *La Cenicienta*, *El Ceniciento* y *La Cenicienta que no quería comer perdices*, en una clase de lengua extranjera inglés. El objetivo principal es introducir la literatura como material coeducativo en el aula de inglés, a través del enfoque de la literatura como enriquecimiento personal de Lazar. Para ello, se ha elaborado y puesto en práctica la unidad didáctica No More Princesses, con la que las mencionadas adaptaciones han sido introducidas en una clase de 3º de la E.S.O, a través de siete sesiones en las que el inglés será la lengua de comunicación. A través de estos cuentos se forma a los alumnos en igualdad, haciéndoles reflexionar sobre los estereotipos y roles de género, que se encuentran presentes en los cuentos infantiles y sobre las consecuencias que esto puede suponer. La conclusión alcanzada es que finalmente los cuentos adaptados resultan ser un material útil y eficaz para trabajar la coeducación en un aula de lengua extranjera inglés.

Palabras clave: *La Cenicienta*, *El Ceniciento*, *La Cenicienta que no quería comer perdices*, coeducación, estereotipos, roles de género, cuento



# Índice

<b>Estado de la cuestión.....</b>	<b>9</b>
<b>Objetivos .....</b>	<b>9</b>
<b>Justificación .....</b>	<b>10</b>
<b>Capítulo 1: Fundamentación teórica.....</b>	<b>13</b>
<u>Apartado 1:</u> : La coeducación .....	13
1.1 El papel del profesorado y de la familia en la coeducación.....	14
1.2 Recorrido histórico de la educación femenina y la coeducación en el siglo XX..	17
1.2.1. La educación femenina en las dos primeras décadas del siglo XX .....	18
1.2.2. Los cambios en la educación femenina durante la Dictadura de Primo de Rivera (1923 1930) .....	20
1.2.3 Los cambios en la educación femenina durante la II República (1931-1936).....	21
1.2.4. Los cambios en la educación femenina durante el Franquismo (1939-1975) .....	23
1.2.5. La educación de las mujeres y la coeducación en la época democrática .	24
1.2.6 La situación actual de la coeducación .....	26
<u>Apartado 2:</u> Introducción de la literatura en clase de lengua extranjera inglés a través del enfoque comunicativo de Lazar .....	27
2.1 Los cuentos populares como herramienta coeducativa.....	29
2.1.1 El cuento tradicional adaptado como herramienta coeducativa: estereotipos y roles de género en La Cenicienta .....	31
2.1.2 Técnicas para presentar el cuento adaptado: <i>El príncipe Ceniciento y La Cenicienta que no quería comer perdicés</i> .....	33

<b>Capítulo 2: Propuesta de Intervención.....</b>	<b>39</b>
<u>Apartado 1:</u> Contextualización .....	39
<u>Apartado 2:</u> Objetivos principales y contenidos .....	40
<u>Apartado 3:</u> Justificación metodológica.....	42
<u>Apartado 4:</u> El papel del inglés dentro del aula .....	45
<u>Apartado 5:</u> Sesiones y actividades.....	46
5.1 Sesión 1 .....	48
5.2 Sesión 2 .....	49
5.3 Sesión 3 .....	52
5.4 Sesión 4 y 5 .....	53
5.5 Sesión 6.....	57
5.6 Sesión 7.....	58
<u>Apartado 6:</u> Evaluación.....	59
<b>Conclusión .....</b>	<b>63</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>67</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>71</b>







## 1. Estado de la Cuestión

Son numerosos los estudios que han ido apareciendo durante los últimos años sobre la eficacia de trabajar la coeducación a través de la literatura en el aula. Gutiérrez (2013) apuntaba que “el análisis crítico de los cuentos infantiles aparece como estrategia educativa idónea para desactivar los estereotipos de género negativos”. Uno de los aspectos para poderlo conseguir y que muchos autores e investigadores han resaltado, como Azorín Abellán (2014), es la elección apropiada por parte del profesor del material literario, es decir, aquel que realce la figura de la mujer y evite contener estereotipos marcados.

Algunos años atrás, se era bastante reticente al uso de la literatura en el aula, especialmente, en las de lenguas extranjeras, por la cantidad de dificultades que esta podía suponer para el alumnado. A pesar de eso, hoy en día, se ha descubierto como una herramienta completamente accesible y eficiente para poder trabajar algunos aspectos del currículum oculto, como es la igualdad entre sexos. Esto es posible gracias a aquellos escritores, que desde principios de siglo se dedican a adaptar aquellos cuentos tradicionales, para hacer conscientes a los lectores de la gran cantidad de estereotipos y roles de género que los cuentos tradicionales contienen y que los y las lectores, especialmente en edades infantiles, adquieren desde su niñez.

## 2. Objetivos

Los objetivos de este trabajo son los siguientes:

- Definir el término “coeducación” y realizar un recorrido histórico por la educación de la mujer y la evolución de la coeducación en España en el siglo XX
- Describir los tres enfoques propuestos por Gillian Lazar (1993) para la introducción de la literatura en el aula: la literatura como contenido, el enfoque lingüístico y la literatura como enriquecimiento personal, prestando especial atención a este último
- Introducir los cuentos adaptados como material coeducativo en el aula, para evitar los estereotipos, poniendo como ejemplo dos de las adaptaciones de *La Cenicienta*
- Presentar las dos adaptaciones más conocidas de *La Cenicienta*, *El Ceniciento* y *La Cenicienta que no quería comer perdices* y las técnicas empleadas para evitar la incorporación de estereotipos y roles de género en ellas
- Diseñar una unidad didáctica basada en la introducción de estereotipos y roles de género en un aula de lengua extranjera inglés a través de cuentos adaptados, siguiendo

el enfoque de Lazar (1993) de la literatura como enriquecimiento personal en el aula, para un grupo específico de estudiantes de un centro educativo en particular, siguiendo una serie de criterios para garantizar la mejora de la expresión oral en inglés y la motivación en el aprendizaje de la misma.

### 3. Justificación

Son muchos los especialistas que han estudiado el papel de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjera; estos han llegado a la conclusión de que puede llegar a ser fundamental para trabajar la igualdad de género en el aula, aspecto esencial en el currículum oculto. Son, entre otros géneros literarios, los cuentos populares los que pueden ayudar a reflexionar al alumnado sobre los estereotipos y roles de género que recaen sobre hombres y mujeres en nuestra sociedad. Por eso, hoy en día, tanto el trabajo en el aula con dichos cuentos tradicionales, como con sus adaptaciones coeducativas son una herramienta esencial que el profesorado debe de tener en cuenta en la enseñanza de la lengua extranjera inglés, tanto para garantizar la madurez y reflexión del alumnado en relación a la igualdad de sexos, como para trabajar y mejorar así las destrezas comunicativas,

Este trabajo se encuentra dividido en dos partes principales: una parte teórica y una práctica. En la parte teórica se ha realizado una introducción a la coeducación, definiendo el término, prestando especial atención al papel de los profesores en ella, además de proveer un recorrido histórico por su papel en España desde las primeras décadas del siglo XX hasta la actualidad. A continuación, se ha descrito la introducción de la literatura en el aula a través de los tres enfoques propuestos por Lazar en su libro *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers* (1993). De esta manera se ha podido introducir el último apartado, una breve explicación del cuento tradicional y sus adaptaciones como herramientas coeducativas, realizando un análisis en base a los estereotipos y roles de género encontrados en el cuento de *La Cenicienta* de Perrault, y de las dos técnicas empleadas para luchar contra ellos, puestas en práctica en las adaptaciones de *El Ceniciento* y *La Cenicienta que no quería comer perdices*: el cambio de sexo de los personajes y el cambio de actitud/comportamiento en ellos.

En la parte práctica, se ha propuesta una unidad didáctica, *No More Princesses*, para trabajar los estereotipos y roles de género en la clase de inglés a través del cuento de *La Cenicienta* y de sus dos adaptaciones, mencionadas anteriormente. Para ello, se ha tenido en cuenta El Boletín Oficial de Castilla y León actual, al igual que las técnicas empleadas para

romper con los estereotipos en los cuentos ya mencionados. Esta unidad didáctica sigue la metodología del enfoque de la literatura como enriquecimiento personal de Gillian Lazar (1993) y la tarea final consiste en la adaptación de un cuento para evitar que contenga estereotipos y roles de género, siguiendo los conocimientos trabajados en las sesiones previas en lo referido tanto a las características del cuento popular, como al uso de al menos una de las técnicas para romper con los estereotipos y roles de género en los cuentos. De manera complementaria al enfoque de Lazar, el enfoque por tareas también es empleado ya que permite trabajar la coeducación en el aula y fomentar la inclusión del alumnado en el aula y la participación activa en las actividades propuestas.

Una parte de esta unidad didáctica fue puesta en práctica en una clase real con un contexto específico, que permitió al alumnado conocer y trabajar las adaptaciones de *El Ceniciento* y *La Cenicienta que no quería comer perdices*.



## CAPÍTULO 1: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Este capítulo está dedicado a introducir brevemente el concepto de coeducación, analizando en ella el papel del profesorado, y de los padres y madres, además de realizar un seguimiento histórico de la coeducación en España desde los primeros años del siglo XX, siendo tratados en el apartado uno y dos. Aparte de la coeducación, es de especial relevancia el tema de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras, centrándome en el enfoque comunicativo planteado por Lazar. A partir de estos dos aspectos, la coeducación y el enfoque comunicativo, la tercera parte de este capítulo estará dedicado a analizar el papel de los cuentos como herramienta coeducativa en el aula, para tratar el cuento de *La Cenicienta* (Perrault, 1697) y sus adaptaciones de *El Ceniciento* (también conocido como *El Príncipe Ceniciento*) (Cole & Pujado, 1990) y *La Cenicienta que no quería comer perdices* (López & Cameros, 2009), como dos métodos para acabar con los estereotipos y roles de género en la educación.

### Apartado 1: La coeducación

La coeducación es un sistema educativo que en España se empezó a desarrollar y a tener en cuenta en las escuelas a mayor escala en los años 90, momento en el que entra en vigor la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), publicada en el BOE el 4 de octubre. Esta es la primera ley española que reconoce las desigualdades de género y toma medidas para acabar con ellas en el ámbito escolar.

Hasta 1980 la coeducación era definida como aquella educación conjunta de niños y niñas. A pesar de eso, hoy en día esta definición puede suponer un punto de partida, pero es bastante pobre y no consigue describir por completo el concepto de coeducación en nuestra sociedad. Esta definición solamente hace referencia al tiempo y al espacio en donde los niños y niñas deben de ser educados: la coeducación pretende que los niños y niñas sean educados en el mismo aula y al mismo tiempo. Es por eso que muchos autores han puesto su empeño en desarrollar definiciones mucho más completas. Este es el caso de Feminario de Alicante (1987), un especialista en la educación de niños y niñas, que define la coeducación como “un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños/as partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados” (17). Esta definición es mucho más acertada

ya que especifica que el fin de la coeducación es la formación personal y social de los y las estudiantes de forma conjunta sin atender a su sexo, siempre teniendo en cuenta las diferencias entre ambos, pero no enfrentándolos por ello.

Muchas personas creen que la coeducación solo hace referencia a la educación conjunta entre ambos sexos, hombres y mujeres, pero esta idea hay que dejarla de lado. En realidad, dichos grupos pueden ser contrarios atendiendo a las diferencias que los definen en diferentes campos, además de en cuanto al sexo, como la etnia o la clase social. Este trabajo pretende centrarse en la coeducación de sexos. En un primer momento, esta educación conjunta puede resultar algo obvia, pero en realidad, hasta hace no mucho no era normal que los estudiantes de sexos diferentes recibieran una misma educación. Centrándonos en el manual *Estereotipos y coeducación* (2012) escrito por Pilar Alfonso y Juan Pablo Aguado, es posible llegar a la conclusión de que el inicio de una educación no sexista y basada en la coeducación es completamente necesaria en los años básicos de educación (Educación Primaria y Educación Secundaria). Esto es así por la extrema rapidez con la que los y las niñas, así como los y las jóvenes adquieren los roles de género y los estereotipos que perciben en sus entornos más cercanos que son la familia y el colegio/ instituto. Además, Alfonso y Aguado (2012) ven además posible, que dichos estereotipos adquiridos en la infancia se mantengan en su edad adulta. De esta manera, acabarían percibiendo de manera normalizada el papel dominante del hombre frente al sumiso de la mujer.

### **1.1 El papel del profesorado y de la familia en la coeducación**

En la coeducación cobran especial importancia dos agentes que tienen un papel fundamental en la educación de los y las estudiantes, según Alfonso y Aguado (2012): el centro educativo y la familia. Estos dos agentes son fundamentales para obtener el fin último de la coeducación que es que el alumnado obtenga unos valores y una conducta en donde prime la igualdad entre grupos diferentes, garantizando concretamente la igualdad de género.

Centrándonos en el primer agente que Alfonso y Aguado mencionan como fundamental en el proceso de coeducación que son los centros educativos (14), con los que en realidad se está haciendo referencia a todas y todos los trabajadores (educadores) que tienen un papel en la educación. Es importante entender que estas personas en el siglo XXI no solamente transmiten contenidos académicos, sino que de igual manera forman a sus estudiantes de manera personal fomentando los valores y las actitudes inclusivas. Hoy en día la educación debe de ser un camino de desarrollo del pensamiento crítico, basado en la

igualdad de género y el equilibrio entre ambos. El profesorado juega un papel esencial en el aula, poniendo especial hincapié en el trabajo de la educación no sexista, trabajándola de maneras diferentes. Además, los centros educativos tienen que ser conocedores de la manera en la que el profesorado está trabajando la coeducación y promoviendo valores no sexistas. La actitud del cuerpo docente a todos los niveles es esencial durante toda práctica coeducativa, ya que tanto adolescentes, como niños y niñas de primaria e infantil, ven en el profesorado un modelo de comportamiento a seguir en muchos casos. Es por eso que el propio profesorado debe de estar formado en el trabajo de la coeducación para poder elegir las prácticas más adecuadas y eficientes, y al mismo tiempo trabajar en las actitudes que quiere mostrar en un aula donde pretenda promover la igualdad y la coeducación (15).

Siguiendo la investigación llevada a cabo por Azorín Abellán (2014) han sido recogidas algunas de las medidas que cualquier persona dedicada a la docencia en educación secundaria debería de considerar y seguir, si tiene como objetivo fomentar la coeducación en el aula. La primera de ellas es seleccionar un material de trabajo (libros de texto, artículos o libros de lectura) que no contenga estereotipos sexistas o características que destaquen las desigualdades entre ambos sexos. En algunos casos, el mismo docente podrá adaptar dicho material cuando considere que hay algún tipo de contenido que no fomente la igualdad entre sexos o la coeducación. Otras de las acciones que todo docente tiene libertad de llevar a cabo en este contexto es adaptar el currículo, en aquellos casos en los que el hombre sea visto de una manera tradicional, es decir, como el centro de la sociedad, y la mujer, por el contrario, quede desplazada a un segundo plano. Adaptando el currículo, el profesorado podrá realzar la figura de la mujer, poniéndola al mismo nivel que el hombre (170). Al mismo tiempo, una medida esencial y que también se debe de cuidar en clase es el uso de un lenguaje no sexista, que parece una medida básica, pero que aun así, todavía en muchas aulas actuales el uso del femenino se omite. Esta omisión del femenino por parte del profesorado conlleva la invisibilidad en el lenguaje de la mujer que al mismo tiempo es transportada a la realidad del aula. Una manera para evitar el uso del lenguaje sexista es utilizar nombres colectivos, como “profesorado” o “alumnado”, englobando de esta manera el género masculino y femenino en la misma palabra. Hoy en día, también es muy común que el profesorado trabaje la coeducación a través de trabajos grupales de interés común en donde chicos y chicas tengan papeles igualitarios y necesiten de la cooperación entre ambos para realizar un proyecto (171).

Todas estas actuaciones que pueden ser tenidas en cuenta por los y las docentes con la intención de evitar el desarrollo de comportamientos machistas a temprana edad y que puedan llevar en la adultez a actitudes más graves. La observación y el análisis de todos estos comportamientos por parte del profesorado son fundamentales, permitiendo de esta manera corregir aquellas actitudes que sean inadecuadas. Además, la presencia de temáticas como la igualdad se trabajan de manera transversal en todas las asignaturas. El papel del profesorado en todos los niveles educativos ha necesitado más detenimiento en su explicación porque será el agente que será analizado en la propuesta de este trabajo. De manera más breve serán mencionadas las familias como el otro agente de especial relevancia en la coeducación de adolescentes e infantiles

En lo que respecta al otro agente mencionado, Alfonso y Aguado (2012) describen a las familias como un grupo que los/as propios/as jóvenes tienen de ejemplo. Como ya ha sido señalado anteriormente, la educación no es exclusivamente una función de los centros, sino que también las familias y la sociedad en general tienen un papel muy importante para enseñar los valores y las actitudes en lo que se refiere a igualdad de géneros. Para poder transmitir valores de igualdad de género, ha sido fundamental la aparición de diferentes modelos de familia que se alejan del modelo tradicional (15). Está cada vez más normalizado que ahora los jóvenes nazcan y crezcan en familias monoparentales u homosexuales. Alejándose del modelo tradicional, desaparecen los roles comunes que asocian al padre con el papel de autoridad de la familia y a la madre con el de encargada de cuidar a los niños y el hogar. Esto ha ayudado a acabar con los roles de género en las familias y las desigualdades en ellas, que en un primer momento se presentaba de manera normalizada a las y los hijos (16).

Hoy en día la coeducación se enfrenta a múltiples retos que causan que la igualdad entre sexos no esté lo suficientemente presente en nuestra sociedad y que todavía haya halos de desigualdad (Tarrero & Oscar 2012). A pesar de que cada vez se trabaja con más fuerza y de manera más consciente la coeducación, el sexismo en las aulas y en el mundo de la educación no ha desaparecido por completo. Es visible a ojos de todo el mundo que la presencia de mujeres en ciertos niveles de la docencia ha sido siempre mucho más elevada que la de los hombres. Durante muchos siglos, las mujeres eran las encargadas de educar a los y las niñas en edades tempranas, enseñándoles conocimientos básicos como la escritura o la lectura. El problema es que a medida que los niveles de educación van siendo superiores, como Bachillerato o Universidad, su presencia hoy en día va disminuyendo en ellos (12). Esta idea puede estar conectada con el siguiente reto al que todavía hoy se tiene que enfrentar



la coeducación. Es una realidad que, en la cultura e historia de España, la mujer ha tenido muy poca visibilidad y sus trabajos no eran reconocidos. Por el contrario, han sido siempre los hombres los que se han encargado de escribir su historia, fomentando los estereotipos más clásicos, como el de la mujer ama de casa. Es en este campo donde todavía la coeducación tiene un importante trabajo por delante, para conseguir que el trabajo de las mujeres sea reconocido de igual manera que el de los hombres (12). Finalmente, la coeducación también se enfrenta hoy a lo denominado como “androcentrismo del lenguaje” (12), que se refiere al uso abusivo del masculino en el lenguaje. Esta situación tiene lugar cuando se utiliza el masculino en un grupo donde la mayoría son mujeres. Todas estas situaciones mencionadas reflejan el trabajo que todavía tiene la coeducación en nuestra sociedad, en donde ha quedado comprobado que todavía no existe la igualdad completa entre sexos.

## **1.2: Recorrido histórico de la educación femenina y la coeducación en el siglo XX**

El siglo XX en Europa se caracteriza por los acontecimientos históricos que tuvieron lugar durante su duración: los numerosos enfrentamientos bélicos, crisis políticas y la subida al poder de los totalitarismos. Esto llevó a los/las individuos a comenzar un claro proceso de individualización en todo Europa. En España de igual manera, tuvieron lugar multitud de cambios a nivel nacional que fueron necesarios para conformar el país en el que vivimos actualmente. Una de las características de la España del siglo XX fue el estallido de la guerra civil (1936) y a la victoria en ella del general Francisco Franco. Aunque España no participó de manera directa en ninguna de las dos guerras mundiales, toda la tensión política y social acumulada en el país surgió debido a continuos asesinatos de los líderes tanto de derechas como de izquierdas. Todo esto dio lugar finalmente a la decisión por parte de la derecha de dar un golpe de estado. Todos estos acontecimientos contribuyeron a que se creara en el país un profundo sentimiento de malestar (Cobo, 2015).

Aparte de los numerosos e importantes conflictos del siglo XX, si algo caracteriza a España durante este siglo son los grandes y rápidos avances, que mejoraron las condiciones laborales y el nivel de vida de las familias. Algunos de los avances más importantes, que cambiaron la vida de las personas y fueron al mismo tiempo facilitando actividades cotidianas, fueron la llegada de la electricidad a las ciudades, la televisión o el automóvil. Al hablar de los avances que tuvieron lugar, no solamente nos referimos al desarrollo de tecnología y las ciencias. Además de todos estos avances, el siglo XX se ha considerado como el siglo de las mujeres por los muchos avances que empezaron a tener lugar ya a finales

del siglo XIX. En este largo periodo, uno de los acontecimientos más importantes fue la concesión del sufragio femenino, que tuvo lugar durante la II República. Hasta ese momento el papel de las mujeres en la vida política había sido completamente pasivo y no tenían derechos políticos, ya que durante el primer tercio del siglo XX, el deber exclusivo de la mujer era ser una ama de casa ejemplar. En la lucha por el sufragio femenino, dos abogadas de bandos políticos opuestos fueron las protagonistas: Clara Campoamor y Victoria Kent. Además de la lucha por el sufragio femenino, desde los inicios del siglo, hubo un cambio en especial que afectó de manera directa a las mujeres, la educación y la coeducación.

El siglo XX, como se ha apuntado anteriormente supone un cambio de mentalidad con respecto a muchos aspectos. La concepción que se tiene de la educación en el siglo XX, es completamente diferente a la que se tenía sobre ella en anteriores siglos. En este siglo, la educación empieza a considerarse como un elemento fundamental para el desarrollo y el avance de la sociedad. Hay que tener en cuenta, que uno de los factores que contribuyeron a ese cambio de mentalidad fue la industrialización, que supuso un cambio de vida para muchas familias, que emigraron de las zonas rurales a las ciudades. La desruralización fue fundamental para acabar con la alfabetización que estaba presente en España y la escolarización se empieza a considerar esencial en la educación de los niños y niñas. En este momento se empieza a asociar la educación de los más pequeños con el avance del país. De manera paralela, la concepción de la educación de las mujeres también cambia por completo. Por primera vez, educar a las mujeres se ve como algo necesario y por lo tanto, se empiezan a tomar medidas para contribuir a ello.

Siguiendo el estudio realizado por Tarrero & Oscar (2012) y Cobo Gutiérrez (2015), destinaremos este apartado a realizar un amplio recorrido histórico de la educación de la mujer durante el siglo XX y cómo la coeducación empezó a tomar importancia. Se partirá del contexto histórico, mencionando eventos históricos concretos, que propiciaron los cambios más importantes en la educación: la Dictadura de Miguel Primo de Rivera (1923-1930), la II República (1931-1936), el Franquismo (1939-1975) y la época democrática. Para ello, primero es necesario entender cómo era la educación y los niveles en los que se subdividía a principios del siglo.

### 1.2.1 La educación femenina en las dos primeras décadas del siglo XX

Con la llegada del nuevo siglo y el cambio de perspectiva mencionado anteriormente en lo referido a educación, se implanta el Real Decreto de 1901, que supuso una gran reforma

educativa, aboliendo la Ley Moyano (Tarrero & Oscar, 2012, p. 22). Este proponía diferentes mejoras que afectaron a la educación primaria de manera general, sobre todo durante las dos primeras décadas del siglo, concretamente hasta la imposición de la Dictadura de Primo de Rivera en el 1923. La implantación del Real Decreto (27) tenía como principal objetivo acabar con el analfabetismo presente hasta el momento en el país, que como se ha especificado anteriormente se convirtió en uno de los grandes objetivos del momento. Para ello, se propuso una mejora de las metodologías y contenidos en la educación utilizados hasta el momento, proponiendo ahora más y nuevas materias que debían de ser cursadas por los niños y niñas en sus primeros años de escolarización. Además, se impuso la escolarización obligatoria tanto de niños como de niñas hasta los 12 años, lo que supuso un claro aumento del número de niñas en las escuelas primarias (Cobo, 2015, p.11 ).

Aparte de mejorar la educación de manera general, el Real Decreto supuso además un gran avance en la educación femenina, ya que por primera vez, se puso especial interés en buscar la igualdad entre hombres y mujeres en este ámbito. Con la Real Orden de 1911 del 25 de febrero se permitió que, por primera vez en toda la historia de España, la educación española unificara las escuelas primarias antes divididas por sexos, aunque todavía formando a niños y niñas de manera diferente. A pesar de que los sexos compartían el mismo espacio de formación, (mismo centro y misma aula), la coeducación todavía no existía. La educación de las niñas durante las dos primeras décadas del siglo XX seguía, al igual que anteriormente, centrada en la formación en aspectos domésticos. Así, hay que aceptar que las dos primeras décadas del siglo XX, gracias a la implantación del Real Decreto, fueron esenciales para el lento pero incesante progreso de la integración de la mujer en los primeros años de enseñanza (como se cita en Cobo, 2015).

Al igual que en los niveles primarios, Cobo (2015) también señala los grandes avances para la mujer en las enseñanzas medias, en bachillerato y en los estudios universitarios durante las dos primeras décadas del siglo XX. En lo referente a las enseñanzas medias, todavía era complicado para las mujeres acceder a niveles más avanzados en educación, pero con la llegada del nuevo siglo el número de mujeres que empezaron a acceder a Secundaria aumentaron durante 1910, 1920 y 1930. Esto significó que a pesar de que solamente tenían la obligación de estudiar hasta los 12 años, el 15% de las jóvenes decidían seguir formándose (15). A pesar de eso, aún fue mucho más complicado para ellas acceder a estudios superiores como Bachillerato o la universidad. En los comienzos de la primera década de 1910 el acceso de la mujer a estudios superiores todavía era muy

complicado, pero, esta posibilidad se vio favorecida gracias a la derogación de la Real Orden vigente desde 1888, que imponía a las mujeres el deber de pedir un permiso oficial si querían acceder a estudios superiores. Una vez derogada, se implantó la Real Orden del 8 de marzo (1910) (Tarrero & Oscar, 2012, p. 22), con la que se permitía que las mujeres pudieran acceder a la universidad y en general a cualquier tipo de centro de enseñanza de manera libre.

Una vez dado el derecho a las mujeres de acceder a estudios superiores, surgieron algunos problemas. El número de mujeres que empezaron a acceder a estudios superiores era cada vez mayor lo que supuso que los espacios en los centros no fueran lo suficientemente grandes para satisfacer la demanda. Además, las mujeres aumentaron el número de estudiantes en el aula, provocando que un mismo profesor tuviera que enseñar cada vez a más estudiantes por clase. A todo esto, se le sumó que algunos de estos profesores todavía no aceptaran por completo la presencia de las mujeres en sus aulas. En esta época, las mujeres normalmente se decantaban por estudios relacionados con la docencia. Por esta razón, durante los años 20 se crearon centros privados femeninos en donde las mujeres podían tener acceso tanto a Bachillerato como a estudios de magisterio. El objetivo de estos centros era acabar con esa demanda femenina que no podía ser satisfecha por la gran cantidad de estudiantes (Cobo, 18).

### 1.2.2 Los cambios en la educación femenina durante la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930)

Este periodo de tiempo (1923-1930) estuvo completamente marcado por la ideología implantada en la Dictadura del general Primo de Rivera (1923-1930), que estaba basada en el nacionalismo español y en las creencias religiosas católicas, teniendo en cuenta que la Iglesia constituyó un claro apoyo durante su régimen. Como consecuencia, la educación durante este periodo se puede definir por haber sido patriótica y religiosa. Uno de los objetivos del nuevo régimen era disminuir y acabar con el analfabetismo, comenzando por las edades más tempranas (niños y niñas), algo que ya habían intentado anteriores gobiernos sin ningún éxito y una de las medidas que se tomaron para ello fue la elaboración del Proyecto “Marqués de Estella” (Pérez, 2016). Este proyecto garantizó la creación de miles de escuelas nuevas en todo el país para ambos sexos y como consecuencia la necesidad de contratar a más profesores. Fue así como al final de la dictadura, la escolarización había aumentado hasta un 23%. A pesar de eso, los resultados no fueron tan buenos como los esperados, ya que aunque

se construyeron muchas nuevas escuelas, no todas estaban equipadas con el material necesario, además de que muchas familias decidían no escolarizar a sus hijos e hijas.

En lo referido a Secundaria y Bachillerato, el objetivo principal fue coordinar ambos niveles, para que sirvieran como transición para acceder a la universidad. Para hacer más eficiente el acceso a la universidad se decidió, a través de la promulgación del Real Decreto de 1926, que Bachillerato quedara dividido en dos etapas diferentes (Cobo, 16): tres años elementales y dos años de especialización en ciencias o letras para acceder a la universidad. Los estudios universitarios eran vistos como una etapa con la que se conseguía reconocimiento social por la cantidad de conocimientos avanzados que se recibían. Por esta razón, la entrada de la mujer al mundo universitario implicaba aceptar que estas tenían las mismas habilidades y capacidades que los hombres. Este nuevo sistema tenía un currículum común tanto para chicos como para chicas, y por lo tanto ya no se diferenciaban las asignaturas de hombre con las “asignaturas femeninas” (16). En estos momentos los estudios más demandados por las mujeres en la universidad eran la Farmacia, y Filosofía y Letras (Cobo, 18). Desde los primeros años del siglo XX, no solamente el número de mujeres que accedían a la universidad fue aumentando, sino que además creció el número de universidades que aceptaban a mujeres. Son datos reales que entre 1910 y 1920 solamente 10 ciudades españolas tuvieran universidades en las que las mujeres podían estudiar. A pesar de eso, se creaban todavía, en algunos casos, espacios diferenciados de estudios para ambos sexos con la que se dejaba entrever que la sociedad seguía siendo conservadora, sexista y en la que la coeducación no era una opción contemplada.

En los últimos años de la dictadura (1929-1930), se pudo percibir un claro descenso que estuvo relacionado con dos factores: el tenso ambiente político en los últimos años del régimen y las reformas en los estudios superiores con la imposición de un examen para acceder al Bachillerato Universitario.

### 1.2.3 Los cambios en la educación femenina durante la II República (1931-1936)

El sistema político de la II República (1931-1936) trajo consigo muchas reformas a todos los niveles sociales, pero una de las más importantes fue la que se realizó a nivel educativo. Las reformas educativas durante la república llegaron de la mano de un cambio de pensamiento con respecto a la educación: la educación se convirtió en el compromiso más importante por el que la República debía de trabajar, fomentando en todo momento la igualdad entre chicos y chicas y dando a las mujeres todos los derechos que no habían tenido en el ámbito de la

educación anteriormente (Tarrero & Oscar, 23). Este pensamiento se hizo común en toda la sociedad y por eso a la mujer se le abrieron nuevas oportunidades, pudiendo acceder ahora a escenarios profesionales en los que no había participado. Toda esta nueva búsqueda de la igualdad de sexos en la educación se encuentra dentro de una sociedad en la que por primera vez la mujer goza de derecho a votar (1931). Antes de que se concediera a las mujeres el derecho a voto, surgió un fuerte debate: se pensaba que las mujeres tenían un pensamiento muy tradicional y religioso, y el hecho de que ellas votaran podía suponer un fuerte peligro para la duración de la República. Clara Campoamor y Victoria Kent luchaban por el derecho de la mujer al voto, pero compartían puntos de vista diferentes: Campoamor creía que las mujeres debían de votar sin ningún tipo de limitaciones, mientras que Kent pensaba que para votar las mujeres debían recibir formación (Cobo, 19).

Los primeros años de la II República se encuentran marcados por la llegada de Manuel Azaña a presidente del gobierno (1931-1933). Aunque los años 30 trajeron a España una fuerte crisis económica, Azaña hizo un gran esfuerzo económico para mejorar la educación, solventando los graves problemas que existían en el ámbito educativo (Cobo 20). Era una época en donde había muy pocos maestros y el gobierno decidió buscar soluciones; por un lado, se decidió poner en marcha un plan de cinco años, por el que se ofrecían 5000 plazas nuevas para profesores y profesoras por cada año, menos el primero de estos cinco años en donde saldrían 7000. Además de haber muy poco profesorado, los maestros y maestras que se dedicaban a la enseñanza estaban muy poco formados. Esto supuso el planteamiento de los años de formación del profesorado. Finalmente se decidió que el profesorado tuviera que cursar el Bachillerato, después estudiar durante tres años en las Escuelas Normales y finalmente realizar prácticas en la Escuela Nacional. El último problema que se veía en la esfera de la educación era la analfabetización, todavía muy presente en las zonas rurales; Por esa razón, el objetivo empezó a ser acercar la cultura también a las zonas rurales. Tras todas estas reformas en el año 31 se impuso la Ley de Instrucción Pública por la que la educación en España pasó a ser pública, gratuita y laica, fomentando además la igualdad de sexos en ella, apoyada por los grupos anarquistas y socialistas. Por esta razón se acabaron con los institutos de segunda enseñanza femeninos, promoviendo ahora la educación de mujeres y hombres a mismos niveles (Cobo, 20). La coeducación pudo ser implantada en Primaria, Bachillerato y en las Escuelas Normales. Católicos y conservadores no estaban de acuerdo con esta coeducación y la rechazaban.

En el año 33 tuvieron lugar las segundas elecciones generales de la II República. Estas fueron ganadas por la derecha, lo que supuso un claro retroceso ya que todos los avances realizados por la izquierda en educación anteriormente fueron rechazados: la educación volvió a estar centrada en la religión católica y se volvieron a ofertar muy pocas plazas para el profesorado. Además, se puso fin a la coeducación en primaria, aunque afortunadamente estas medidas no tuvieron la suficiente fuerza porque en las Escuelas Normales, Universidades, y en las Escuelas de Idiomas y Comercio siguió estando presente. En febrero de 1936, se celebraron las terceras y últimas elecciones, que dieron de nuevo el poder a la izquierda, específicamente al Frente Popular, una coalición de grupos de izquierdas. Estos se comprometieron a continuar con las reformas educativas que habían comenzado anteriormente. Durante este periodo la escolarización femenina aumentó considerablemente y en 1936 más de la mitad de las niñas estaban escolarizadas en primaria y el 32% en Bachillerato (Cobo, 22), cifras sorprendentes que no se habían nunca alcanzado. También fueron cada vez más las mujeres que accedían a la universidad dejando de ser el grupo minoritario. Gracias al cambio de mentalidad en la sociedad, las mujeres pudieron formarse para la profesión que quisieran desempeñar, siendo las Ciencias, la Medicina y Farmacia las carreras más demandadas.

#### 1.2.4 Los cambios en la educación femenina durante el Franquismo (1939-1975)

Siguiendo con el análisis de Cobo (2015) la educación de las mujeres durante el Franquismo tiene como principal objetivo la inculcación de las principales tareas que toda mujer debía de realizar para ser considerada una buena esposa y madre. El gobierno propuso dos currículos diferenciados para hombres y mujeres, teniendo en cuenta las características que se asociaban a ambos sexos: las mujeres se relacionaban con el lado más sentimental y sensible, y, por el contrario, del hombre se destacaba su parte más racional. Por esa razón el currículo de las mujeres estaba enfocado al cuidado del hogar y de la familia, mientras que el de los hombres estaba relacionado a la formación necesaria para poder conseguir un trabajo remunerado. Además, las mujeres dejan de tener acceso de nuevo a la educación superior y como consecuencia, a todo trabajo remunerado. Tras investigar sobre el marco general de la educación durante la dictadura franquista, es fácil observar que la educación femenina cambia radicalmente con el cambio del gobierno republicano al franquista

Pero, puede resultar interesante el análisis de la educación en la etapa franquista durante las dos fases diferenciadas de este periodo (26). La primera etapa (1939-1960)

comienza a nivel educativo con la abolición de las leyes educativas republicanas, lo que supuso el fin de la implementación de la coeducación en las aulas. Además, la religión, como se ha especificado anteriormente, estaba presente en todo centro, incluso público, en asignaturas como Religión o Historia Sagrada. En cuanto a los profesores, hay que tener en cuenta que la mayor parte de ellos habían estudiado durante la República en las Escuelas Normales y por lo tanto, siguieron durante la dictadura trabajando con la ideología y métodos republicanos. La dictadura franquista, empeñada en eliminar todo lo anterior a su régimen y garantizar el mantenimiento del nuevo gobierno, realizó una purga para “depurarles” (26). Esta purga obligó al profesorado a asistir a cursos en donde adquirían valores tradicionales. Hubo graves consecuencias para el profesorado que disminuyó gravemente en número ya que muchos fueron asesinados. La purga además afectó al material educativo, como libros o revistas, ya que de ellos se eliminó toda información que fomentara el republicanismo.

Durante la segunda etapa, el gobierno tuvo como objetivo principal mejorar la cultura y la educación del país, ya que ambos eran relacionados de una manera directa con la economía (29). Algunas de las medidas que se tomaron fueron: la construcción de nuevas escuelas, la elaboración e implementación de medidas para acabar con el analfabetismo y el aumento de los años obligatorios de escolarización, que asciende ahora hasta los 14 años. Además, se elabora un proyecto de reforma de las universidades y se permite a las mujeres el acceso a Bachillerato. Todas estas medidas contribuyeron a crear un país mucho más moderno y avanzado ideológicamente (29). Las mujeres de clase media pudieron dedicarse a trabajos fuera del ámbito doméstico, que eran mucho más cualificados y que les permitía contribuir a la economía familiar. Además, el número de mujeres aumentó en los estudios superiores, tanto en Bachillerato como en las universidades. Para garantizar el alcance al objetivo principal, que era mejorar la economía, se promulga en 1970 la Ley General de Educación (LGE) (30). La creación de esta ley estaba influenciada por las leyes educativas de otros países. Con ella, se buscaba garantizar la igualdad de oportunidades y crear un sistema educativo mucho más elaborado, aunque la coeducación todavía no era un tema de especial interés, salvo para los grupos más progresistas, como las feministas.

#### 1.2.5 La educación de las mujeres y la coeducación en la época democrática

En su estudio, Cobo (2015) a democracia fue un periodo clave para las mujeres, ya que gracias a la conciencia que habían tomado muchos partidos con respecto a su situación, la mayor parte de los programas políticos proponían medidas educativas que garantizaran la



igualdad entre sexos y que apoyaban el trabajo de las mujeres. Fue así como en el 1983 se creó el Instituto de Cultura (32), que estaba enfocada a luchar por la igualdad de hombres y mujeres en el ámbito económico, social, político y en el educativo. Con la Constitución de 1978 se siguió reafirmando el cambio que estaba teniendo lugar durante estos años. Dicha constitución trajo consigo algunas de las reformas más importantes de la educación en el siglo XX (33). Esta se reafirmaba en acabar con la educación religiosa, intentado crear escuelas basadas en la democracia, que tuvieran como objetivo principal conseguir formar al alumnado de una manera integral, en la que se haría especial hincapié en los derechos y los deberes de la ciudadanía. Aún así, se ofrecía la oportunidad, atendiendo a la ideología religiosa de los padres, que sus hijos recibieran una educación religiosa. Finalmente, la Constitución de 1978 mostró el nuevo pensamiento de la sociedad, permitiendo y animando a las mujeres a tener acceso a cualquier nivel educativo y a participar en la esfera laboral de cualquier ámbito.

A principios de los años 80, el gobierno socialista impuso las escuelas mixtas como centros obligatorios de enseñanza (33), sin excluir a los centros privados. De esta manera, seguían intentado satisfacer los derechos de las mujeres en el ámbito educativo, y aunque en un primer momento se vio como una medida suficiente para acabar con el sexismo, en la práctica se comprobó que este todavía estaba presente. Hay que tener en cuenta que la mentalidad de la sociedad todavía no había cambiado por completo y las mujeres todavía eran ligadas de cierta manera a las labores domésticas. Todas las medidas tomadas por el partido socialista fueron esenciales para erradicar el analfabetismo, aunque las mujeres todavía notaban, por el hecho de ser mujeres, grandes desventajas en el ámbito de la educación, dejándose ver en datos completamente objetivos: en el año 86, el 77% de españoles analfabetos eran mujeres y solamente el 33% con estudios superiores eran mujeres (34). Los años 80 también se caracterizan por ser el momento en el que se empiezan a realizar investigaciones con las que finalmente se llegó a la conclusión de que en las escuelas mixtas todavía había una gran desigualdad de sexos y que todavía seguían estereotipos.

Los años 90 traen consigo la diferenciación que se empiezan a establecer entre la coeducación y las escuelas mixtas, términos que hasta este momento eran tratados como sinónimos (34). La coeducación empieza a adquirir el significado que es acogido actualmente y que ha sido especificado en el apartado 1 denominado “La coeducación”: educación en la que los sexos interaccionan entre ellos con el objetivo de acabar con los estereotipos de género. Por el contrario, la escuela mixta empieza a ser relacionada con aquella educación en

la que alumnos y alumnas son educados en el mismo espacio físico, pero no necesariamente recibiendo la misma formación. Estos reciben la misma formación académica, pero se fomenta en el aula los comportamientos asociados a cada uno de los sexos.

Este cambio de concepción se establece gracias a una reforma esencial en la LGE (instaurada en la etapa franquista) para mejorar y aumentar la calidad de la educación española. Fue así como se elaboró la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) (35). Esta nueva ley educativa tenía muy presente la desigualdad de género y admitía su existencia, y en base a ello, tenía como uno de sus objetivos garantizar la igualdad entre hombres y mujeres en la esfera educativa. Esta igualdad ya no solo se buscaba en la escolarización igualitaria, sino también en las metodologías y currículos planteados, que ahora debían de estar enfocadas a la coeducación en el aula. El profesorado para poder implantar esas metodologías y currículos debían de recibir cierta formación. Esto implicaba que la coeducación debía de ser un tema transversal y común en todas las materias (35). En un primer momento este principio coeducativo no tuvo mucho éxito en algunos niveles educativos: este es el caso de las Formaciones Profesionales (FPs) de mecánica o arquitectura, en donde los hombres todavía eran predominantes frente a las mujeres, o en medicina en donde destacaban las mujeres. Esta realidad permite descubrir que todavía en los años 90, existía cierta relación entre los sexos y las profesiones. Además, la coeducación todavía no llegó a funcionar de manera efectiva en las aulas, ya que las desigualdades educativas entre mujeres y hombres, a finales del siglo XX y en los inicios del XXI todavía estaban presentes. Por esa razón la LOGSE se considera hoy en día que fue una declaración de intenciones con respecto a la coeducación (Tarrero & Oscar, 30).

#### 1.2.6 La situación actual de la coeducación

Los comienzos del siglo XXI suponen un momento clave para la consolidación de todos los avances realizados durante el siglo XX. Uno de los aspectos a los que más atención se ha y se está mostrando en nuestro siglo es la igualdad de género. En lo que se refiere a la igualdad dentro de la educación, esta ha estado completamente influenciada por los continuos cambios políticos entre el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y el Partido Popular (PP) (Cobo, 37). Ambos partidos políticos han llevado a cabo de manera continua cambios en las leyes educativas con la intención de mejorar la educación del país. A pesar de sus desigualdades ideológicas, incluso en el ámbito educativo, ambos partidos comparten la idea de la labor del

profesorado en el aula: tiene que fomentar en todo momento la igualdad de género y la coeducación en el aula, utilizando las metodologías y los materiales apropiados.

En ambos gobiernos también han sido de especial importancia la promulgación de algunas leyes que abogan por la igualdad de género. Todos estos textos legales han sido fundamentales para el cambio de la mentalidad de la sociedad. Prestando atención al marco legislativo, algunas de las leyes más importantes creadas y puestas en vigor en el siglo XXI que han tratado la igualdad de género y la coeducación como un elemento esencial en las aulas, han sido las siguientes: LOGSE, Ley Integral Contra la Violencia de Género y la LOE (Tarrero & Oscar, 29). La LOGSE ya ha sido explicada con detalle anteriormente, por eso no se van a explicar de nuevo qué aportaciones y qué avances supuso para la igualdad de género (29). La Ley Integral Contra la Violencia de Género se compone por un conjunto de medidas preventivas y activas (Tarrero & Oscar, 30). Hay que tener en cuenta que la violencia de género está a la orden del día en nuestra sociedad y como medida preventiva, la educación es esencial. Finalmente, en la LOE, la coeducación no es una de los puntos más destacables, pero esta ley sí que supone un punto de partida en este tema para otras leyes posteriores. Por el contrario, se centra en destacar la igualdad en derechos y deberes que tienen hombres y mujeres (Tarrero & Oscar, 42).

## **Apartado 2. Introducción de la literatura en clase de lengua extranjera inglés a través del enfoque comunicativo de Lazar**

Un destacado número de lingüistas que han centrado sus investigaciones en la introducción de la literatura en la enseñanza de lenguas. Este apartado estará enfocado a dos cuestiones diferentes: el primero, explicar el papel de la literatura en relación a los tres enfoques propuestos por Lazar (1993), sobre el papel que puede jugar la literatura dentro del aula y los beneficios de trabajar con ella en la enseñanza de lenguas extranjeras en base a la opinión de Lazar. La segunda cuestión que se trata es el uso de los cuentos como material coeducativo, para evitar los roles de género y estereotipos en ellos. Para ello, se proponen dos técnicas diferentes que permiten adaptar los cuentos tradicionales, para acabar con esos estereotipos mencionados, poniendo como ejemplo el cuento de *La Cenicienta* (2015) de Perrault y sus dos adaptaciones más conocidas: *El Ceniciento* (1990) y *La Cenicienta que no quería comer perdices* (2015).

Desde la aparición en los años 70 del enfoque comunicativo, este ha jugado un papel fundamental en la enseñanza de idiomas, pretendiendo centrarse, en como su nombre bien indica, en la comunicación. Este pretende trabajar la enseñanza de lenguas extranjeras a través de la del uso de materiales reales, como pueden ser las cartas o artículos periodísticos, con los que se pretende centrar la enseñanza de la lengua en uso real y no en sus aspectos estilísticos. Tras muchas investigaciones, un creciente número de especialistas que han llegado a la conclusión de que, en el contexto del enfoque comunicativo, el trabajo con la literatura tiene muchos beneficios en la enseñanza de lenguas extranjeras. Lazar es uno de estos/as lingüistas que propone la literatura como medio de trabajo de la lengua inglesa.

Lazar (1993) propone tres enfoques diferentes con los que la literatura puede ser utilizada dentro del aula: la literatura como contenido, el enfoque lingüístico y la literatura como enriquecimiento personal. A continuación, serán explicados los tres. El primero de ellos, la introducción en el aprendizaje de lenguas de la literatura como contenido, requiere de la selección de aquellos textos tradicionales y que pertenezcan al canon. La razón es que con ellos se pretende que el alumnado trabaje los recursos literarios, el contexto histórico o movimientos sociales y políticos (24). Por el contrario, el trabajo de la literatura desde un enfoque lingüístico consiste en el análisis detallado de la lengua, con el objetivo de llegar a las diferentes posibles interpretaciones de dicho texto; además, este enfoque ayuda a que el alumnado desarrolle una mayor concienciación del entendimiento del inglés (23).

Por último y que más importancia cobra en este apartado es el enfoque de la literatura para garantizar el enriquecimiento personal del alumnado (Lazar, 24). Para ello, la selección de materiales juega un papel fundamental. Dichos materiales deben de ser escogidos en base a los intereses del alumnado y elaborar clases en donde su participación e implicación sea clave. En este enfoque, la literatura permite a los y las estudiantes hablar sobre experiencias personales, o simplemente permitirles mostrar opiniones personales e ideas en relación al tema tratado a través de la literatura. En este enfoque, el planteamiento de actividades grupales garantiza que esa implicación de la que se hablaba sea más eficiente a niveles emocionales e intelectuales, y que por lo tanto, se garantice la adquisición de la lengua extranjera por parte del alumnado. Es por eso, que este enfoque está especialmente ligado al enfoque por tareas (Khatib, Derakhshan & Rezaei, 2011). De manera resumida, enfoque por tareas busca dejar de lado el papel pasivo del alumnado en el aula, a través del planteamiento de diferentes breves actividades durante las diferentes sesiones que conformen la unidad, para

luego poder realizar una tarea final con éxito. Tanto las mencionadas breves actividades, como el desarrollo de la tarea final son planteadas de manera grupal.

En su libro *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers* (1993), Lazar señala muchos de los beneficios que puede suponer el trabajo con la literatura en la enseñanza de idiomas:

Lazar cree que uno de los aspectos más positivos de emplear la literatura en clase es que permite al alumnado crecer y madurar personalmente gracias a la literatura (Lazar, 1993). La imaginación, la creatividad y el pensamiento crítico son algunos de los aspectos que se pueden trabajar y desarrollar si el profesorado promueve la discusión sobre obras literarias presentadas en clase. Sell (2005) apoya esta idea:

“En los libros de texto no aparecen temas como las relaciones humanas, el sexo, las distintas orientaciones sexuales, las drogas, el alcohol, el racismo, la soledad, el miedo, el bullying, la violencia, el hacerse mayor, la muerte, etc. La literatura puede cubrir este espacio en blanco en la enseñanza, introduciendo estos temas a través de un material que es auténtico y tiene la potencialidad de hacer que los aprendientes se involucren afectivamente (como se cita en Rubió 2014, 35).

Lazar también piensa que el empleo de la literatura en el aula, garantiza la motivación del alumnado, gracias a la utilización de la literatura como material real, dejando de lado aquellos textos pre-fabricados que suelen aparecer en los libros de texto (Lazar, 15). Como apunta Lazar, la literatura hoy en día, es una cuestión muy valorada y por esta razón, cree que los y las estudiantes pueden sentir una gran satisfacción de poder trabajar con ella en el aula. La principal razón, es que la literatura permite al estudiantado abrir debates sobre temas más maduros y sentir que aquello de lo que se está hablando es relevante en su vida.

Aunque Lazar propone otros más, el último beneficio a mencionar en este trabajo, es el uso de la literatura como herramienta que permita al estudiante mejorar su adquisición de la lengua que está siendo estudiada (18). La literatura muestra al alumnado un uso de la lengua en un contexto real y permite al profesorado crear actividades en la que sus estudiantes tengan que discutir sobre diferentes temas o compartir sentimientos o ideas, lo que garantiza un proceso más rápido y eficiente de la adquisición de la lengua.

## **2.1. Los cuentos populares como herramienta coeducativa**

El término “cuento” proviene del latín y significa “contar acontecimientos” (Mundonet, 2018). Concretamente, resulta ser una de las formas literarias de manera oral más antiguas, que en sus orígenes fueron transmitidas de generación en generación, hasta que más tarde se empezaron a poner en escrito; esto último es lo que ha garantizado la llegada de los cuentos populares hasta nuestros días. Actualmente, el cuento hace referencia a un relato breve de una historia ficcional, ya sea en formato oral o escrito. Los personajes normalmente son pocos y cada uno de ellos presenta una personalidad que diferencia a unos de otros de manera clara. En cuanto a la estructura del cuento es normalmente lineal, por lo que resulta sencillo diferenciar claramente la introducción, el nudo y la resolución final en dichos cuentos. El final se suele caracterizar por transmitir una enseñanza en valores o una lección didáctica, lo que normalmente se conoce como “moraleja”. Para Rebolledo (2009) “los cuentos inculcan ideas, creencias, valores sociales, expectativas, necesidades, modelos de actuación [...]” (como se cita en Rubió 2014, 13). Según esta idea, los cuentos resultan ser esenciales en el desarrollo de la identidad y la personalidad durante los primeros años de la infancia.

Para poner en práctica la coeducación en el aula, una de las decisiones más importantes que tendrá que tomar todo docente es el tipo de material con el que quiere trabajar. En el apartado 1.1 “El papel del profesorado y de la familia en la coeducación”, se especificaba que el profesorado debía de fomentar en el aula el uso del lenguaje no sexista, adaptar el currículo y finalmente hacer una buena selección del material con el que pretendía fomentar la coeducación en el aula, siendo primordial la ausencia de estereotipos no sexistas. Centrándonos en el material, la literatura puede suponer la herramienta idónea para el trabajo de la coeducación. Como apuntaba Lazar (1993), la literatura puede tener muchos beneficios en el aprendizaje de lenguas y por lo tanto, muchos docentes deberían de hacer uso de ella en sus clases de idiomas (14). Pero, además, uno de sus enfoques hablaba sobre el uso de la literatura, como enriquecimiento personal del estudiante. Uno de los géneros con los que más se trabaja en las aulas es con el cuento popular, que puede suponer material muy eficiente para hacer reflexionar al alumnado sobre la igualdad entre sexos en nuestra sociedad a través de los roles de género y los estereotipos, al mismo tiempo que se les transmite la necesidad de luchar contra ellos (Castaño 2013).

Actualmente, los cuentos se relacionan con la infancia, aunque puede ser de interés apuntar que en los siglos anteriores no existía una diferenciación entre la literatura de la infancia y de la edad adulta. Los cuentos, que hoy en día relacionamos con ogros, brujas, hadas y príncipes surgen a finales del siglo XVII y es aquí en donde podemos clasificar los

cuentos de unos de los escritores franceses más conocidos por sus narraciones infantiles: Charles Perrault. Perrault (1628) es el escritor de conocidos cuentos populares, como el de *Pulgarcito* (1697), *La Bella Durmiente* (1697) o *La Cenicienta*, cuento en el que está centrado este trabajo. En el siglo XVIII empieza a surgir un interés de manera generalizada sobre la educación de los niños y niñas, y es así por lo que se empieza a crear una literatura diferente a toda la anterior. Los cuentos intentan crearse siendo ahora conscientes de que las y los lectores van a ser niños y niñas, lo que provoca ahora la búsqueda de nuevos fines estéticos y didácticos (Rubió 16).

### 2.1.1 El cuento tradicional adaptado como herramienta coeducativa: estereotipos, roles de género en la Cenicienta

Los cuentos populares son la primera toma de contacto que tienen las y los niños con la literatura y como ha sido especificado anteriormente, estos son muy útiles para transmitirles valores, costumbres o hábitos, al mismo tiempo que ellos intentan reproducir aquellos comportamientos que los personajes sigan. Son una herramienta muy eficiente en el aprendizaje, ya que leyendo o escuchando estos cuentos se olvidan o incluso no son conscientes de que están aprendiendo. A pesar de este factor positivo que tienen los cuentos populares, en la mayoría de ellos es normal encontrar personajes, acciones o comportamientos sexualizados o estereotipados, como en el cuento de *La Cenicienta* (Artieda 2015, 14). Muchos de los cuentos populares, como se explicará a continuación, contienen estos estereotipos y roles de género que se intentan evitar y con los que no se transmite la igualdad de género. Al mismo tiempo, es posible encontrar vocabulario sexista, en donde el género femenino se invisibiliza. Teniendo en cuenta que los y las niñas reproducen los comportamientos de dichos cuentos, puede resultar fácil que ellos adquieran actitudes sexistas o estereotipos que encuentren en ellos.

En estos cuentos populares, en los que los estereotipos están presentes, los personajes femeninos y masculinos presentan comportamientos completamente diferenciados y asociados a su sexo. Siguiendo el análisis de Artieda (2015) a los personajes femeninos se les suele asociar acciones relacionadas con las tareas domésticas y cuidado de los niños, siendo normal encontrarlas dentro del hogar durante toda la historia. Su destino no va más allá de esto, además de complacer al hombre que tenga a su lado, bien sea su padre o esposo. Su comportamiento es completamente pasivo y no suelen tener el control de sus vidas. En cuanto a la descripción que se suele hacer de ellas, se presentan como mujeres dulces, sencillas,

sensible, obedientes y con una gran belleza; por el contrario, nunca se ensalza ninguna de sus habilidades y rechazan todas sus aspiraciones. Pérez y Gargallo (2008) creen que a la mujer en los cuentos populares nunca se les asocia ninguna capacidad intelectual (como se cita en Rubió 2014, 20). En el cuento de *La Cenicienta*, el personaje principal de Cenicienta presenta todas esas características y por lo tanto, es posible afirmar que el personaje femenino se encuentra completamente estereotipado, habiéndole adjudicado ciertas acciones que como mujer debe cumplir, hacerse cargo de la casa (limpieza, cocina...etc), además de comportarse de manera obediente y pasiva. Aquellos personajes femeninos que se salen de este papel e intentar ir más allá de la vida a la que se les ha sido destinada, se las describe de manera diferente, destacando su maldad.

En el caso de los personajes masculinos Rubió (2014) les presenta de manera diferente. Al contrario que con los personajes femeninos, las características que se les asocian son la valentía y la fortaleza, de la que generalmente tienen que hacer uso para salvar a la mujer de la situación en la que se encuentra. Sus acciones no se encuentran dentro del hogar, sino que estos personajes se muestran aventureros, viajeros y conocedores del mundo. Incluso a veces, a su personalidad es asociada cierto misterio, que atrae a las mujeres. Hay dos tipos diferenciados de hombres en los cuentos populares: el primero de ellos es el hombre ausente, que suele ser un padre que se encuentra lejos de su hija o incluso que ya ha muerto; el segundo es el conocido personaje del “príncipe azul” (como se cita en Rubió 2014, p. 20), que es la figura masculina más presente. Este último se caracteriza por ser un hombre atractivo y conquistador, al que se le asocia su hombría a la cantidad de mujeres que le desean. En *La Cenicienta* es posible encontrar ambos personajes masculinos: el padre es el personaje masculino ausente desde la niñez de la protagonista, mientras que también hay un “príncipe azul”, a quien desean todas las mujeres del reino y acaba salvando a Cenicienta de su posición de criada. A este último se le describe como un hombre apuesto y misterioso a su vez, por la falta de información que se tiene sobre él, del que no se llega a conocer ni siquiera su nombre.

El propio Turín (citado en Rubió 2014) asegura que estos estereotipos, presentes tanto en el cuento de *La Cenicienta* como en otros cuentos populares tienen un factor negativo sobre niños y niñas, que les pueden llevar a desarrollar ya en la adolescencia comportamientos machistas o de desigualdad de género. Estos estereotipos lo que hacen es negar a uno de los sexos las habilidades que ya tiene el otro, que adquiere el comportamiento contrario. Como se ha visto, a los hombres se les suele atribuir la valentía como un factor de



su personalidad, que supone que la mujer adquiriera un comportamiento completamente opuesto, como es la sensibilidad o inseguridad (21). Está en las manos del profesor saber utilizar estos cuentos para hacer ver a los alumnos que esos roles de género y los estereotipos no tienen que ser transportados a su realidad y que por el contrario estos les tienen que servir como un ejemplo de aquellos comportamientos que tienen que evitar en su vida diaria.

Hay muchas y variadas formas de utilizar los cuentos populares para educar en coeducación; este trabajo está enfocado a destacar una de las posibilidades más eficaces que tiene el profesorado para hacerlo, que es a través del uso de los cuentos infantiles adaptados (Rebolledo, 2009). Hoy en día, muchos y muchas escritoras han decidido reescribir aquellos cuentos infantiles tradicionales para adaptarlos a los nuevos tiempos en donde la igualdad de género debe de ser ya una realidad. En realidad, estos cuentos adaptados dejan de ser cuentos infantiles y por el contrario van destinados a unos lectores con un grado mayor de madurez que puedan identificar y reflexionar sobre aquellos estereotipos y roles de género que se presentan en los cuentos que conocen desde edades tempranas. A través de ellos, se pueden trabajar dos aspectos diferentes en el aula: el primero de ellos son los valores relacionados con la igualdad de género y la reflexión sobre ellos mismos; el segundo de los aspectos a trabajar con los cuentos infantiles adaptados es el análisis del discurso, permitiendo al profesorado centrarse en el lenguaje inclusivo utilizado en estos, teniendo como referencia el lenguaje sexista empleado en la narración de los cuentos tradicionales (Castaño, 2013).

#### 2.1.2 Técnicas para presentar el cuento adaptado: “El príncipe Ceniciento” y “La Cenicienta que no quería comer perdigones”

La adaptación de los cuentos realizada por algunos profesionales ha sido llevada a cabo a través de dos técnicas que han permitido presentar el cuento tradicional de dos maneras diferentes a la conocida hasta el momento.

La primera de estas técnicas es la inversión de roles entre los personajes de distinto sexo, con la intención de adjudicar el estereotipo y el rol de género de un sexo a su contrario (Cuesta, 2017). De esta manera, en realidad no se produce una ruptura de los estereotipos, sino la mantención de estos en el sexo opuesto. Esto supone muchas veces el cambio del sexo de los personajes, siendo el del protagonista el que más llama la atención a los lectores. Esta técnica tiene como objetivo producir un impacto sobre los lectores gracias a la adjudicación de comportamientos y acciones, que normalmente se asocian a un sexo, mostrando ahora estos en el contrario. Este shock lo sienten también las y los lectores al percibir el cambio de

sexo del protagonista principal de un cuento que conocen desde la infancia, por su contrario. Con esta técnica las y los escritores, han optado por mantener el argumento de la historia que todo el mundo conoce.

La segunda de las técnicas más empleadas es la ruptura del estereotipo, manteniendo ahora los sexos de los personajes, pero modificando las acciones y los comportamientos que generalmente se asocian a cada uno de ellos. De esta manera, es común encontrar a personajes femeninos sublevados y revolucionarios, cuyas acciones no dependen de nadie, más que de sí mismas. La mujer ahora es independiente y en ningún momento requiere de la necesidad de un hombre, como salvación ante una situación difícil. El argumento de estas historias está modificado de cierta manera, ya que aunque a grandes rasgos todavía se puede reconocer la historia por su argumento, el personaje principal tiene un comportamiento y una personalidad completamente diferente al que presenta en el cuento infantil.

Con respecto al cuento que incumbe a este trabajo, *La Cenicienta*, ha sido posible recuperar dos adaptaciones relacionadas con las técnicas mencionadas anteriormente para trabajar la coeducación. Todo el análisis descriptivo y en base a estereotipos que se realiza a continuación ha sido realizado a través de la observación minuciosa de ambas adaptaciones.

La primera de ellas es la de *El príncipe Ceniciento*, ilustrada por la escritora inglesa Babbete Cole en 1990, en la que se ve claramente una inversión de sexos entre los personajes. En este cuento, se han invertido los sexos de todos los personajes del tradicional cuento de *La Cenicienta* y no solo el del personaje principal, por lo que encontraremos tres hermanastros, un Ceniciento y una princesa. Como se ha explicado anteriormente, con esta técnica se pretende mantener el estereotipo de un sexo en el contrario; en el caso de este cuento, el estereotipo de la mujer como ama de casa y sumisa se ve en el personaje masculino de Ceniciento. Es este personaje masculino es quien vive de manera sumisa y obediente en la casa de sus hermanastros, hasta que conoce a la Princesa. Por el contrario, es ahora el personaje femenino de la Princesa quien acaba salvando al personaje principal de Ceniciento de la vida de trabajos y cuidados domésticos a la que estaba destinado (Cuesta, 2017).

Es un cuento que no contiene texto y en el que la historia es contada a través de ilustraciones. Dichas ilustraciones tienen cierto carácter cómico, aunque eso no conlleva a perder el mensaje social y la reflexión sobre este con respecto a los roles de género. Por el contrario, a través de estas ilustraciones se consigue una sensación más realista de la historia, perdiendo de cierta manera el halo fantástico y mágico del cuento tradicional (Cole & Pujado,

1990). La manera en la que los personajes están ilustrados, a pesar de que no hay una descripción escrita, ayuda al lector a dejar de asociar tanto a “Ceniciento”, como a la “Princesa” con la idea de perfección y belleza a la que los cuentos tradicionales tienen acostumbrado al lector. En lo que respecta al simbolismo, se pueden identificar algunos de los símbolos presentes en el cuento tradicional. La única diferencia es que dichos símbolos son asociados con el sexo contrario. La fregona, los cubos de agua y el gato, presentes ahora en la esfera del personaje masculino principal, ya no son asociados con la mujer, sino con el hombre.

La segunda técnica mencionada, aquella que rompía completamente con el estereotipo, también ha sido utilizada para reescribir el cuento de *La Cenicienta*, dando lugar a una de las adaptaciones más conocidas: *La Cenicienta que no quería comer perdices*. Este cuento fue escrito por López Salamero e ilustrado por Camero Sierra (2009). Como ya se ha apuntado anteriormente, muchas de las adaptaciones de cuentos tradicionales infantiles no van destinados para edades infantiles, sino para adultos. Este cuento pertenece a este grupo, ya que el mensaje que se transmite a través de él con respecto a los roles de género solo puede ser entendido por personas ya con cierta madurez. El argumento de este cuento está completamente modificado, aunque todavía hay algunos rasgos que permiten al lector relacionar este cuento con *La Cenicienta* de Perrault. En el caso de *La Cenicienta que no quería comer perdices*, la escritora decidió mantener la conocida escena del zapato de cristal y como consecuencia, el casamiento de Cenicienta con el príncipe. Lo característico de este cuento es el cambio de actitud que va sufriendo Cenicienta a lo largo de la historia. Tras casarse con el príncipe, Cenicienta no disfruta de un final feliz, sino que, por el contrario, su vida empieza a hundirse y a perder sentido. En el comienzo de su vida de casada, Cenicienta se comporta como una mujer sumisa y pasiva, cuyo principal deber es cuidar de su marido y del hogar; por lo tanto, el cuento empieza mostrando los estereotipos de género tradicionales de cuento con los que se quiere acabar. Después de que Cenicienta viva esta situación durante un periodo de tiempo, llega a la conclusión de que no necesita ningún príncipe para vivir y que solamente ella misma puede reconducir su vida (López, & Camero, 2009).

Con esta versión se pretende llevar a cabo una ruptura con los estereotipos, dejando de lado los comportamientos, las acciones y la personalidad que se suele atribuir a un personaje por su sexo. En lo que respecta al personaje femenino de Cenicienta, a través de este se consigue romper con esa personalidad dependiente y sumisa tan común de percibir en el personaje femenino del cuento de Perrault. Este personaje femenino rompe con la

independencia con respecto al hombre y a su felicidad. Esta idea de felicidad es también muy importante en la ruptura de los estereotipos, ya que ahora se muestra una mujer que ya no es feliz por estar con un hombre, sino que es capaz de disfrutar de la vida estando sola. También se rompe con esa necesidad de salvación por parte del hombre que siente el personaje femenino. Como se ha especificado anteriormente, el personaje femenino siempre consigue reconducir su vida y cambiar su situación gracias a la llegada en su vida de un “príncipe azul”. Esa dependencia tan característica del cuento tradicional, se pierde por completo cuando Cenicienta consigue darse cuenta de que al final solo necesita de ella misma para salvarse, salir adelante y ser feliz. El hecho de que esta peculiar Cenicienta muestre su repulsión a las perdices y a cocinarlas para su marido es muy simbólico, intentando romper con la frase final de muchos cuentos populares, “vivieron felices y comieron perdices”. Esta es normalmente utilizada como cierre final al cuento de *La Cenicienta*, una vez que se casa con el príncipe (López, & Camero, 2009).

En lo referente a las acciones estereotipadas del personaje de Cenicienta en *La Cenicienta que no quería comer perdices* también hay una ruptura con ellas. La relación que normalmente se veía entre el personaje femenino y sus acciones en el cuento, generalmente todas asociadas al ámbito doméstico, son dejadas de lado. Esta ruptura se aprecia en este cuento adaptado ya que Cenicienta una vez que consigue dejar al príncipe y con él, toda esa vida de criada que se veía obligada a llevar, empieza a realizar acciones más comunes de una chica joven: beber alcohol, salir de fiesta y llegar tarde a casa. Como consecuencia, la perfección como una de las características principales de todo protagonista de cuento también desaparece en esta modernizada versión (López, & Camero, 2009). Algo a destacar en el análisis del personaje femenino en esta versión puede ser la ruptura con los estereotipos de vestimenta. La vestimenta de estos personajes es muy definitoria de su personalidad femenina. Esa feminidad tan característica es rechazada ahora por Cenicienta en este cuento, quien finalmente decide dejar de ponerse los zapatos de tacón que tanto daño la habían hecho hasta entonces. Es así, como la simbología asociada a la mujer tras casarse, como la olla, la cocina, o el carrito de la compra, desaparece cuando el personaje sufre ese cambio mencionado y se rebela.

Igual que se produce una ruptura de estereotipos y roles de género en el personaje femenino en el cuento moderno del que se está hablando, se hace lo mismo con el personaje masculino. Aunque hasta ahora se ha comentado básicamente la ruptura con la personalidad y las acciones de los personajes, puede ser interesante prestar atención a la ruptura que se

produce también con el aspecto físico del personaje masculino en *La Cenicienta que no quería comer perdices*. A través de las ilustraciones de este cuento, ya la y el lector es capaz de percibir a primera vista que la típica perfección física del príncipe de los cuentos tradicionales y en especial en el de *La Cenicienta* ya no existe. Este personaje no se encuentra en forma físicamente y no es atractivo; ese físico consigue que el lector deje de relacionar a ese personaje con el típico “príncipe azul”. En cuanto a esa personalidad estereotipada común del “príncipe azul”, el personaje masculino ya no comparte ningún rasgo característico de este personaje. El príncipe se presenta como una persona vaga, siempre acomodada en el sillón y por lo tanto como una figura muy alejada al príncipe aventurero y conocedor del mundo. La caballerosidad también es inexistente, ya que este personaje no muestra preocupación por Cenicienta y no colabora en ninguna de las labores domésticas (López, & Camero, 2009). Por el contrario, se muestra como alguien exigente, que se queja cuando Cenicienta no realiza las cosas a su gusto: como cocinar las perdices que tanto le gustan.



## **CAPÍTULO 2: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

La Unidad Didáctica que se presenta a continuación, **No More Princesses**, pretende plantear una propuesta de intervención en el aula, con la intención de satisfacer los objetivos y competencias básicas encontradas en la ley educativa española de Educación Secundaria Obligatoria E.S.O, (ORDEN EDU 362/2015). A continuación, se pretende realizar una descripción de algunas de las características más relevantes de mi unidad didáctica: contextualización, principales objetivos y contenidos, además de algunos aspectos más teóricos, la justificación metodológica, sesiones, actividades y evaluación

La propuesta está planteada para una clase de 3º de la E.S.O, un grupo perteneciente a una sección bilingüe. Dos de sus objetivos principales es fomentar la competencia comunicativa y la motivación del alumnado, presentado actividades relacionados con el cuento popular de *La Cenicienta* y sus adaptaciones de *La Cenicienta que no quería comer perdices* y *El Ceniciento*.

### **Apartado 1: Contextualización**

Esta Unidad Didáctica está planteada para ser desarrollada en los dos grupos de 3º A de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el Colegio Nuestra Señora del Pilar. A continuación, se recogerá información sobre el centro que ha resultado clave a la hora de plantear y desarrollar la Unidad Didáctica.

El colegio Nuestra Señora del Pilar se encuentra situado en la ciudad de Valladolid (Covaresa), que ofrece una formación académica completa, desde la Educación Infantil hasta Bachillerato diurno. Este centro es concertado en los niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria; Por el contrario, en lo referido al Bachillerato es privado.

Covaresa es un barrio en donde habitan familias con una situación económica media/alta. Esto es relevante, ya que la mayor parte del alumnado de este centro procede de este barrio y de las zonas limítrofes. Esta ubicación favorece un ambiente agradable que facilita las relaciones entre la comunidad educativa y la creación de un entorno sociocultural medio. Dicha comunidad, participa de manera activa en todas las actividades propuestas por el centro, tanto curriculares, como extracurriculares.

Cabe destacar el importante peso que tienen los idiomas en la enseñanza de este centro, especialmente la del inglés. Cuenta con secciones bilingües oficiales en las etapas de

Primaria y Secundaria, siendo impartidas de esta manera, algunas asignaturas en inglés. Concretamente en Secundaria, las asignaturas impartidas en la sección bilingüe son “P.E” y “Technology” en la primera etapa de la ESO, y “Geography”, “Science” y “History” en la segunda etapa. Este centro educativo cuenta con un gran número de actividades deportivas, musicales y culturales, donde cobran una gran importancia los proyectos educativos enfocados a incrementar el nivel lingüístico de la segunda lengua; Esto implica que las y los alumnos ya están acostumbrados a trabajar por proyectos en la asignatura de inglés. Ambos aspectos han sido muy importantes para poder desarrollar la unidad didáctica propuesta.

Estas dos clases en las que se pretende implementar la unidad didáctica No More Princesses están familiarizadas con el inglés, ya que desde Primaria han estudiado en la sección bilingüe del centro; esto implica que el alumnado tiene un nivel alto de inglés para el nivel educativo en el que se encuentra. El nivel general de la clase es de un B1, según el Marco Común Europeo para las lenguas. Al estar en la sección bilingüe, los y las estudiantes, además, reciben otras asignaturas del colegio en inglés. A mayores, parte del alumnado asiste a academias de inglés después de clase, en donde son preparados para presentarse a los exámenes oficiales de Cambridge. Es un grupo extrovertido, que no presenta problemas para hablar en alto en clase.

En cuanto a las necesidades especiales que algún estudiante necesita, se encuentra un alumno nativo americano, cuyo nivel de español es básico. Como los y las jóvenes tienden a aprender mejor entre iguales, aparte de realizar las actividades con el resto de compañeros y compañeras, este chico también tendrá un papel de apoyo al resto de compañeros. No se necesita ningún tipo de adaptación curricular para este alumno, ya que las clases tendrán lugar en inglés, y los y las jóvenes tendrán que comunicarse entre ellos de igual manera. A pesar de eso, los grupos tendrán que ser formados cuidadosamente para promover la inclusión entre todos los alumnos y alumnas, y el trabajo con la lengua extranjera.

## **Apartado 2: Objetivos principales y contenidos**

Los objetivos y contenidos de la presente unidad didáctica están basados en la ley educativa española (ORDEN EDU/362/2015).

Los principales objetivos de esta unidad, siguiendo la ORDEN EDU/362/2015, son los siguientes:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas



y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

Otros objetivos también relevantes para el desarrollo de esta unidad son los siguientes:

- Trabajar las cuatro destrezas comunicativas a través de actividades dinámicas.
- Emplear el inglés como medio de comunicación y entendimiento durante las sesiones
- Fomentar el trabajo cooperativo
- Avanzar hacia una actitud más positiva de la asignatura

Los contenidos principales siguiendo de igual manera la ORDEN EDU/362/2015 son los siguientes:

- Mantener una conversación en inglés durante una actividad para expresar ideas, opiniones, sin importar la incorporación de características de la lengua materna (español).
- Expresar oralmente opiniones, argumentos y reflexiones relacionados con los roles de género y estereotipos presentes en los cuentos trabajados.
- Expresar un mensaje escrito, adaptado claramente al modelo de diferentes tipos de texto, específicamente al de los cuentos.

- Realizar por escrito y oralmente descripciones físicas de personas (personajes del cuento de la Cenicienta y sus adaptaciones), sus sentimientos y comportamientos, y compararlos entre ellos.
- Emplear estrategias de organización (tomar notas) de la información para realizar de manera efectiva una actividad de escritura

Todos estos contenidos han sido seleccionados para promover la adquisición de la segunda lengua extranjera inglés. Además de todos estos contenidos puntualizados anteriormente, cada sesión cuenta con los suyos propios; al igual que cada una tiene asignados sus propios contenidos, los estándares de aprendizaje también cambian.

### **Apartado 3: Justificación metodológica**

Para planificar y realizar la unidad didáctica No More Princesses se toma por base el método didáctico del enfoque de la literatura como enriquecimiento personal de Lazar, además del enfoque por tareas, que como se especificó en el apartado 2 de la fundamentación teórica, “Introducción de la literatura en clase de lengua extranjera inglés a través del enfoque comunicativo de Lazar”, son dos enfoques que están relacionados. En la presente propuesta, la literatura estará presente en el aula y será utilizada como una herramienta de trabajo coeducativo. Esto implica que la literatura cobrará un papel fundamental dentro del aula, ya que será útil para presentar en clase los roles de género y los estereotipos. Las obras literarias con las que se trabaja en esta unidad son las tres siguientes: *La Cenicienta* y sus dos adaptaciones *El Ceniciento* y *La Cenicienta que no quería comer perdices*.

El enfoque de la literatura como enriquecimiento personal de Lazar (1993) es aplicado en esta unidad didáctica a través del planteamiento de actividades dinámicas, en donde la implicación del alumnado es clave. De manera constante, con las actividades que conforman dicha unidad, se pretende que el alumnado reflexione y establezca discusiones para llegar de manera conjunta a conclusiones, relacionadas con estereotipos y roles de género. Algunas de las actividades que propone Lazar para garantizar el enriquecimiento personal del alumnado son los juegos de roles y la escritura creativa, que son exactamente dos actividades que conforman esta unidad. De esta manera, los y las estudiantes trabajarán en la tolerancia de la igualdad de sexos. La selección de materiales en esta unidad también permite introducir el mencionado enfoque de Lazar y conseguir dicho trabajo en tolerancia; los cuentos coeducativos como material seleccionado en dicha unidad, se creen claves para garantizar la motivación del alumnado. Con la presentación de estos cuentos adaptados se pretenden que capte su atención y se interesen por el tema.

En cuanto al enfoque por tareas, también juega un papel clave en esta unidad didáctica. Ha sido escogido para trabajar por dos razones diferentes: primero, porque garantiza la inclusión de todo el alumnado de la clase, sabiendo que pueden existir casos de aislamiento o bullying, además de que permite a los y las jóvenes compartir ideas, argumentos y opiniones con el resto de sus compañeros y compañeras, favoreciendo la posibilidad de introducir las actividades mencionadas anteriormente, apoyadas por el enfoque de Lazar. La segunda razón para trabajar por grupos, es porque se ha considerado la mejor manera para trabajar la adquisición de la lengua inglesa, ya que es posible plantear actividades variadas de producción oral.

En lo referido a la coeducación, dos aspectos han sido tenidos en cuenta en dicha unidad. Siguiendo las propuestas de Azorín Abellán (2014) sobre cómo el profesorado debe de actuar en un aula de secundaria para fomentar la coeducación, ya explicadas en el capítulo 1.1 “El papel del profesorado y de las familias en la coeducación”, esta unidad didáctica se centra en promover la coeducación a través de la selección del material de trabajo adecuado para ello. Las adaptaciones literarias de *La Cenicienta*, *El Ceniciento* y *La Cenicienta que no quería comer perdices*, tienen como principal objetivo en el aula hacer ver al alumnado que el papel del hombre y la mujer en los cuentos populares a veces no promueven la igualdad de género. Para demostrar que la creación de cuentos no estereotipados es posible, se introducirán en clase las dos técnicas empleadas en estas adaptaciones, mencionadas en el apartado 3.2 Técnicas para presentar el cuento adaptado: *El príncipe Ceniciento* y *La Cenicienta que no quería comer perdices*, que consistían en el cambio de sexo de los personajes y la asociación de comportamientos y actuaciones no estereotipados a los personajes. El segundo aspecto para promover la coeducación es trabajar en grupos, algo que a su vez, el enfoque por tareas permite realizar. Estos grupos serán creados previamente por la profesora atendiendo a las diferentes capacidades de trabajo y competencia lingüística en inglés, que tengan los y las estudiantes, para evitar la creación de grupos descompensados en este aspecto y pretendiendo crear grupos mixtos, en donde todos y todas tengan papeles igualitarios.

De esta manera, se ha decidido que el alumnado sea dividido en grupos de cuatro personas para desarrollar todas las tareas de las sesiones y luego realizar la tarea final. La clase de 4º E.S.O A cuenta con 24 estudiantes, y por lo tanto, la creación de seis grupos de cuatro personas compensados en chicos y chicas, será la forma más eficiente para trabajar de manera homogénea durante las ocho sesiones. Con respecto a la última sesión (sesión 7), en la que tendrá lugar la representación de los cuentos elaborados por los y las estudiantes, la

disposición de la clase cambiará. Todas las mesas serán amontonadas al final de la clase para dejar espacio necesario tanto para las representaciones, como para el resto de grupos que estén observando. Por eso, las sillas se dispondrán a partir de la mitad de la clase formando un semicírculo que mire hacia la pizarra, zona que servirá como escenario.

En cuanto al espacio en el que tendrán lugar todas las actividades que conforman la unidad didáctica la propia clase común se ha escogido como el lugar idóneo. Esto permite tener acceso tanto a la pizarra convencional, como a la digital de manera constante, en el caso de que se necesite de su uso a lo largo de las sesiones. Además, los alumnos y alumnas dispondrán en cada sesión de un portátil por cada dos, para que cada grupo cuente con al menos dos ordenadores y poder facilitar así las actividades de investigación o simplemente para que tengan acceso a traductores digitales que podrán necesitar para tener más fácil acceso al inglés. La profesora avisará previamente al resto del profesorado sobre su uso en los días que tendrán lugar las sesiones, para evitar así la falta de disponibilidad. La *foto 1* muestra el diseño del aula realizado con la página FloorPlanner, en la que se desarrollaría la unidad didáctica.



*Foto 1:* <https://floorplanner.com/>

En cuanto a la evaluación (será explicada con más detalle en el apartado 6 de este capítulo), se dispondrán de dos rúbricas diferentes. Una de ellas se utilizará para evaluar diariamente al alumnado, en base a las diferentes destrezas que se vayan poniendo en práctica cada día. Esta rúbrica contiene un apartado para que la profesora complete con el nombre y apellidos del alumno o alumna al que se está evaluando, la foto del alumno, la sesión que se

está evaluando y un apartado para escribir el porcentaje dado a cada estudiante sobre el total de la sesión. La segunda de ellas, se ha diseñado exclusivamente para evaluar la tarea final (sesión 6 y 7), en la que tiene lugar, tanto la elaboración del cuento, como la representación de los cuentos creados. En cambio, esta otra rúbrica evaluará exclusivamente las destrezas que se vayan a trabajar en estas dos sesiones, que son la producción oral y la representación (gestos, respetos de los turnos de palabra) de los cuentos. Al final de dicha sesión, el alumnado realizará una votación para elegir al grupo ganador. Esta unidad de manera completa supondrá un 30% de la nota del tercer trimestre.

Finalmente, esta Unidad Didáctica está pensada para dar comienzo en la última semana del mes de marzo, para que así pueda finalizar en la semana previa a las vacaciones de Semana Santa. Teniendo en cuenta que 3º ESO cuenta con tres sesiones de Lengua Extranjera Inglés semanalmente, lunes miércoles y jueves, la Unidad Didáctica No More Princesses exactamente daría comienzo el lunes 25 de marzo con los dos grupos de tercero para poder finalizarla el 10 de abril.

#### **Apartado 4: El papel del inglés dentro del aula**

La manera en la que hemos adquirido nuestra lengua materna (el español), es la muestra clara de cuál es la manera más eficiente para cómo trabajar la segunda lengua extranjera inglés por parte del profesorado. Nosotros hemos aprendido de manera inconsciente, a través de la comprensión y producción de la propia lengua. Por lo tanto, ¿por qué no emplear este mismo método para enseñar al alumnado una segunda lengua y hacer que estos la adquieran? Esta es la manera de adquirir un idioma, que se ha pretendido seguir en esta unidad y que ha llevado a plantear diversas actividades en donde se trabaje en la comprensión y en la producción del inglés, siendo este el papel principal del inglés dentro de la unidad.

Por esta razón, la producción de textos orales (speaking) ocupa un lugar muy importante en esta unidad didáctica y destaca sobre el resto de destrezas. De esta manera, se plantean diversas y numerosas actividades, que permiten al profesorado evaluar diferentes aspectos de esta destreza. Para ello, el método escogido para trabajar dicha unidad, el método del enfoque por tareas, ha ayudado a promover el uso del inglés en el aula.

En todas las actividades que conforman la unidad se fomenta el uso del inglés, como lengua de comunicación en el aula. A pesar de eso, se es consciente de las dificultades que un o una estudiante de tercero de Educación Secundaria tiene a la hora de utilizar el inglés oralmente; por eso la profesora debe de utilizar algún recurso para motivar al alumnado a usar el inglés y dejar completamente de lado el español. De esta manera, vi necesario

promover un sistema de puntos, que consistirá en premiar a cada uno de los grupos al final de cada sesión, con una insignia (diseñada con *Makedbages.com*), (pudiendo obtener hasta un máximo de siete, uno por sesión), en el caso de que la profesora considere que los grupos se han comunicado y trabajado con el inglés correctamente (*Véase anexo 1, para ver el diseño*). Estos puntos serán recontados en la sesión final y serán útiles y beneficiosos a la hora de elegir el grupo ganador, siendo la opinión del grupo que más número de puntos tenga, la que más cuente, con respecto a la del resto.

### **Apartado 5: Sesiones y actividades**

La unidad didáctica No More Princesses tiene como tarea final la adaptación de un cuento popular, con una extensión entre dos y tres páginas, teniendo en cuenta tres aspectos diferentes: este cuento debe de contener características propias de un cuento popular; debe de evitar contener personajes estereotipados y en los que se presenten roles de género; y finalmente se debe de utilizar al menos una de las técnicas presentadas para romper con los estereotipos en los cuentos.

La Unidad Didáctica cuenta con un total de siete sesiones de 55 minutos cada una de ellas. A continuación, se muestra la Tabla 1, en la que se presenta un esquema con las actividades que se realizarían en cada una de las sesiones.

	Lunes 10:10 - 11:05	Miércoles 8:55 - 9:50	Jueves 8:55- 9:50
<b>Week 1</b>	<p><b><u>SESIÓN 1</u></b> Subtarea 1</p> <p><b>El cuento popular</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación de la tarea</li> <li>- Formación de grupos</li> <li>- Reflexión en grupos sobre el cuento</li> </ul>	<p><b><u>SESIÓN 2</u></b> Subtarea 2</p> <p><b>Estereotipos y roles de género</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Familiarizarse con los estereotipos</li> <li>- Role play</li> <li>-Reflexión sobre uno mismo</li> </ul>	<p><b><u>SESIÓN 3</u></b> Subtarea 3</p> <p><b>Análisis de <i>La Cenicienta</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estereotipos en <i>La Cenicienta</i></li> <li>- Presentación de las dos técnicas empleadas para la creación de cuentos adaptados</li> </ul>

<b>Week 2</b>	<p align="center"><b><u>SESIÓN 4</u></b> Subtarea 4 (I) <b>Presentación de <i>El Ceniciento</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escribir sobre el personaje de Ceniciento (vestimenta, comportamiento, sentimientos y aspecto físico)</li> <li>- Conversar sobre las conclusiones</li> </ul>	<p align="center"><b><u>SESIÓN 5</u></b> Subtarea 4 (II) <b>Presentación de <i>La Cenicienta que no quería comer perdices</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar los personajes y compararlos (gustos y aspecto físico)</li> <li>- Conclusión</li> </ul>	<p align="center"><b><u>SESIÓN 6</u></b> Tarea final (I) <b>Escribir el cuento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escribir el cuento</li> </ul>
<b>Week 3</b>	<p align="center"><b><u>SESIÓN 7</u></b> Tarea final (II) <b>Representación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representación del cuento</li> <li>- Votación</li> </ul>		

En las próximas páginas, se describe el panorama de la unidad didáctica, aunque no todas las actividades serán explicadas de manera detallada; por el contrario, se prestará atención a aquellas actividades que más interesantes puedan suponer en relación a la presentación de roles de género y el trabajo realizado con los cuentos populares adaptados. (En caso de necesitar más información, la Unidad Didáctica completa se podrá encontrar en el CD adjunto que irá junto con este documento; en ella los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje son descritos).

Las tablas que se muestran a continuación se corresponden a las tablas de actividad que se podrán encontrar en el CD adjunto mencionado anteriormente. En estas se mostrará información sobre:

- El título de la actividad y su tipología
- La duración de dicha actividad

- La gestión del aula para su realización
- Los materiales necesarios
- Los estándares de aprendizaje evaluables
- Explicación de la actividad

### 5.1 Sesión 1

En la primera sesión de la Unidad el objetivo principal es que el alumnado tenga una idea general de cuál son las características principales de los cuentos tradicionales. Esto es un aspecto fundamental para trabajar el resto de sesiones. De esta sesión, se va a destacar la actividad número 2, que es la primera actividad de extensión que se trabajaría en clase tras dar a los alumnos y alumnas la información sobre el contexto de la unidad. Esta actividad será evaluada al final de la clase, en base a la participación oral de cada alumno y alumna en su grupo y las notas tomadas que serán recogidas al final de la actividad.

<b><u>Actividad/tarea número 2 - sesión número 1</u></b>		
<b>Título:</b> “What is a fairy tale?”	<b>Tipo:</b> Extension Activity	<b>Temporalización:</b> 20 minutes
<b>Gestión del aula:</b> 6 random groups consisting on 4 students		<b>Recursos:</b> Paper Pen
<p><b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b></p> <p><b>Block 2:</b> 3. The students is able to take part in the face to face discussion established with the rest of members of his/her group, communicating the ideas he/she has about the assigned topic related to tales (structure, prince, princess, the villain, the end and place)</p> <p><b>Block 4:</b> 3. The student takes schematically notes about the conclusions his/her group are reaching about the topic the teacher assigned to him/her</p>		



***Explicación de la actividad:***

Before starting the class, the teacher would prepare six pieces of paper (*Véase Anexo 2*) with different common characteristics of tales each one. This means each paper will contain one of these words related to tales: structure, prince, princess, the villain, the end and the place. Then, once this activity is going to start, the teacher would give to each group one of these pieces of paper at random, so each group would have assigned one of those characteristics. The activity consists of giving the students 15 minutes to discuss about the characteristic they have received, in order to reach a conclusion about how this aspect normally appears in tales (e.g what are the most common characteristics of princesses in tales). The teacher will ask the students to take notes on a paper about the conclusions they were reaching. While the discussion, the teacher will be going through the different groups for assessing students' oral participation in the group and guiding in some cases students while they are explaining his/her opinions.

### 5.2 Sesión 2

El objetivo de las actividades que conforman la sesión 2 es presentar al alumnado los conceptos de estereotipos y roles de género y al final de la clase estar familiarizados con ellos. Estos conocimientos son también necesarios trabajarlos en una de las primeras sesiones, ya que van a ser fundamentales para poder desarrollar la tarea final: la adaptación de un cuento para que no contenga ni estereotipos ni roles de género. Para entender estos dos conceptos se plantean en esta sesión dos actividades (*Let's Design!* y *Put Yourself in Others Position*). En estas dos actividades se evalúa la destreza de la producción de textos orales (*speaking*), tanto mientras los estudiantes hablan en grupo elaborando el collage, en donde se espera que cada miembro colabore aportando ideas, como en la preparación del roleplay (cada alumnos debe aportar argumentos e ideas) y establecer un pequeño debate.

<b><u>Actividad/tarea número 7 - sesión número 2</u></b>		
<b>Título:</b> Let's Design!	<b>Tipo:</b> Extension Activity	<b>Temporalización:</b> 20 minutes

<b>Gestión del aula:</b> 6 random groups consisting on 4 students	<b>Recursos:</b> Colour papers      Pencils/Pens Colored Markers      Stickers Magazines of variety of topics
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>	
Block 2: 3. The student collaborates in the creations of the collage by glancing the magazines and arguing to the rest of the group why X stereotyped elements must be cut out and stick on the collage, in his/her opinion to achieve the best and completed final collage as possible	
<b><i>Explicación de la actividad:</i></b>	
The students this day will have to bring to class magazines (related to clothes, accessories, appliances...etc.). This activity consists of the elaboration of a collage in groups; they would have to design a chart on a paperboard. In that chart, they would have to stick those objects they find on the magazines, depending whether those objects are normally related to the female or male genders. To design and to classify the objects in the female or male part of the chart, the students are supposed to speak in English to share their opinions and ideas about why they think X object must be classified in the female/male part of the chart. At the end of this activity, the teacher would make a brief conclusion, explaining them that the fact they would have classified some domestic objects with women is what we called a gender role.	

El objetivo de esta actividad es que los y las estudiantes piensen en la manera que se suelen asociar diferentes objetos (ej. un delantal con una mujer; un periódico con un hombre) de la vida cotidiana (como electrodomésticos, ropa...etc) con el sexo femenino o masculino. Esta actividad favorece la reflexión en grupo sobre los roles de género, permitiendo a los alumnos compartir ideas u opiniones en inglés.

<b><u>Actividad/tarea número 8 - sesión número 2</u></b>		
<b>Título:</b> Put yourself in the other's positions	<b>Tipo:</b> Extension Activity	<b>Temporalización:</b> 20 minutes

<b>Gestión del aula:</b> 6 random groups consisting on 4 students	<b>Recursos:</b> An apron                      A tie A newspaper                A pan A doll                      Building Blocks
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>  Block 2: 1. The student is able to adapt him/herself to the role (mother, father, little boy, little girl...) selected, performing a task associated to it in front of the class, showing arguments about why the opposite gender can and must also perform that stereotyped action.	
<b><i>Explicación de la actividad:</i></b>  Before starting the class, the teacher would prepare some pieces of paper which contain both objects and attitudes (the ones normally are easily associated with one or the other gender). One member of each group would come to the blackboard and pick at random two different papers, one which contains an object and another containing a role (e.g a doll and a little girl; a woman and a cloth). Once each group have assigned a role and a behaviour, those students would go to his/her group in order to discuss and find arguments with the rest of members about why that object must and can be used by the opposite gender in order to convince the rest of the class. They could write those arguments on a piece of paper if they need it. In the second part of the activity, another member of the group (no matter boy or girl) must go up to the blackboard to first interact with the assigned object acquiring the behaviour of the role (to play with a doll as if he/she were a little girl; to clean something as if he/she were a housewife) and then to explain those previously prepared arguments.	

Con esta actividad, los/as estudiantes deben de encontrar razones por las que los objetos no deben de relacionarse ni con un sexo ni con otro, ya que todos sin importar el sexo tenemos el derecho y el deber de utilizarlos. A través de esta se permite introducir a los jóvenes los estereotipos y al mismo tiempo encontrar razones para romper con ellos. De esta manera, se pretende que vean que, por ejemplo, asociar siempre a las mujeres el papel de ama de casa es un error, ya que los hombres tienen el mismo derecho y capacidades para realizar las mismas tareas dentro del hogar.

### 5.3 Sesión 3

El objetivo de esta sesión es hacer ver a los y las estudiantes que esos estereotipos y roles de género, que han sido trabajados en la sesión anterior, se encuentran en los personajes de cuentos populares que todos conocemos, proponiendo el cuento de *La Cenicienta* como ejemplo. El segundo objetivo es presentar los cuentos adaptados, haciéndoles ver que muchas y muchos escritores del siglo XXI han adaptado cuentos a través de dos técnicas diferentes para evitar caer en estereotipos y roles de género: cambiar el sexo del personaje principal o atribuir al personaje original características contrarias a las que presenta en el conocido cuento.

<b><u>Actividad/tarea número 11 - sesión número 3</u></b>		
<b>Título:</b> The Gender Glasses	<b>Tipo:</b> Extension activity	<b>Temporalización:</b> 20 minutes
<b>Gestión del aula:</b> 6 random groups consisting on 4 students		<b>Recursos:</b> Papers    Rulers Pens      Pencils
<p align="center"><b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b></p> <p>Block 2: 3. The student gives ideas about how the chart should be designed and dialogue with the rest of members of his/her group about the clothes, the behaviour and occupations of the main characters from the popular tale <i>La Cenicienta</i> (Cinderella and the Prince)</p> <p>Block 4: 4. The student completes the designed chart with information about the clothes, behaviour and occupations with single words or simple syntactic structures (present simple) of the main characters from the popular tale <i>La Cenicienta</i>, marking the differences between them</p>		

### ***Explicación de la actividad***

Students must design a chart on a piece of paper, to complete information about the two main characters from “La Cenicienta”: Cinderella and the Prince. The teacher will inform the students, that it is important to design a chart, where the differences between both characters could be seen in the clearest way. Before completing the chart, the students in groups must discuss and share ideas with the rest members of his/her group, to analyse the characters in terms of the personality, behaviour, feelings, clothes and occupations of these two characters. When they all have agreed and reached conclusions, they must complete the chart by using simple structures.

To help the students, the teacher will project on the blackboard some questions to help students to know about what they should speak.

Esta actividad es bastante importante para que los y las jóvenes aprendan a familiarizarse con la identificación de estereotipos y roles de género en los cuentos. Para ello, tendrán que prestar atención al aspecto físico del personaje principal masculino y del femenino (Cenicienta y el Príncipe), su personalidad, sus sentimientos, su ropa y sus ocupaciones en la vida diaria. En esta actividad la producción oral sigue jugando un papel fundamental, ya que antes de realizar la actividad en sí, el alumnado se verá obligado a expresar sus propias opiniones sobre cómo van a estructurar la hoja de papel para que todo quede de la manera más clara posible, y obviamente también para analizar el cuento en sí. Además de la producción oral, la producción escrita también será evaluada, ya que se necesitará escribir en la tabla aquellas conclusiones a las que hayan llegado sobre los estereotipos y roles de género que han detectado en el cuento de *La Cenicienta*.

#### **5.4 Sesión 4 y 5**

Estas dos sesiones serán explicadas conjuntamente ya que el objetivo que comparten es el mismo: presentar al alumnado los dos cuentos adaptados más conocidos de *La Cenicienta: El Ceniciento* (sesión 4) y *La Cenicienta que no quería comer perdices* (sesión 5). En ellas se prestará especial atención a que los y las estudiantes entiendan las dos técnicas diferentes que se han utilizado para evitar los sexismos del cuento tradicional (cambiar el sexo de los personajes y atribuir a dichos personajes comportamientos contrarios). Además, será de especial importancia en estas dos sesiones las comparaciones entre ambas adaptaciones y el cuento tradicional, que se realizarán a través de diversas actividades.

En estas dos sesiones, dos son las destrezas trabajadas fundamentalmente: la producción de textos orales (speaking) y la producción de textos escritos (writing). El

“speaking” será clave en estas dos sesiones para que en grupo se realicen pequeños análisis comparativos entre la versión original de *La Cenicienta* con sus respectivas adaptaciones. Los y las estudiantes se encontrarán por primera vez con dos cuentos completamente nuevos para ellos y la manera de trabajar y reflexionar sobre ellos es a través de dos actividades en donde la escritura es fundamental.

<b><u>Actividad/tarea número 16 - sesión número 4</u></b>		
<b>Título:</b> Pen in hand	<b>Tipo</b> Extension activity	<b>Temporalización:</b> 25 minutes
<b>Gestión del aula:</b> 6 random groups consisting on 4 students		<b>Recursos:</b> Papers Pen/pencils  Photocopies of the different illustration of the tale <i>El Ceniciento</i>
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>		
Block 4: 4. The student writes a minimum of 15 lines in group about the illustration assigned to his/her group from the tale <i>El Ceniciento</i> , describing what they see on that image in relation to the character, what he/she is doing and the place (kitchen, the castle...) where the character appears		
<b><i>Explicación de la actividad:</i></b>		
After having projected the story of <i>El Ceniciento</i> on the blackboard, the teacher would deliver to each group one of the illustrations conforming that tale ( <i>Veáse Anexo 3</i> ). In groups, students must write in a maximum 15 lines the illustration they have received as if they were writing a part of the story. In this narration, they will have to pay special attention to describe the occupation of the characters appearing and to their possible feelings in that situation, as well as to their physical appearance.		

En esta actividad, el objetivo principal es promover la reflexión sobre los cambios que han sido introducidos en este cuento con respecto al tradicional de *La Cenicienta* para acabar con el estereotipo femenino y asociarlo al masculino.

<b><u>Actividad/tarea número 17 - sesión número 4</u></b>		
<b>Título:</b> Let's speak together	<b>Tipo:</b> Reinforcement activity	<b>Temporalización:</b> 15 minutes
<b>Gestión del aula:</b> 6 random groups consisting on 4 students		<b>Recursos:</b> Resources are not needed
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b>		
<p>Block 2: 3. The student briefly answers to the questions made by the teacher about the feelings he/she has when watching a male main character in the tale <i>El Ceniciento</i> and about the aspects he/she has attracted more his/her attention</p>		
<b><i>Explicación de la actividad:</i></b>		
<p>This activity is based on the reflection of the students about the tale <i>El Ceniciento</i> they have just known. Firstly, each group would have to share with the rest of the class one difference they had found between the assigned illustration and the original tale of <i>La Cenicienta</i>.</p> <p>Then, teacher would project on the blackboard some questions like:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● How do you feel when you have known the story?</li> <li>● What do you think when the female stereotype appears on a male one?</li> <li>● What is the main objective of writing this tale in your opinion?</li> <li>● And about their physical appearance?, Do you think that they are drawn in the illustration to show their physical perfect beauty?</li> </ul>		

La actividad siguiente sería “Let’s Speak Together” con la que se pretende que los y las estudiantes reflexionen sobre el cuento de *El Ceniciento*.

<b><u>Actividad/tarea número 19 - sesión número 5</u></b>
---

<p><b>Título:</b> The Game of the ID</p>	<p><b>Tipo:</b> Extension activity</p>	<p><b>Temporalización:</b> 30 minutes</p>
<p><b>Gestión del aula:</b> 6 random groups consisting on 4 students</p>		<p><b>Recursos:</b> Papers Rulers Pens Colour Markers Pencils</p>
<p><b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b></p> <p>Block 4: 3. The student is able to reproduce an ID format and complete it with information (name, preferences, physical appearance and a profile picture) of the characters from <i>La Cenicienta</i> and <i>La Cenicienta que no quería comer perdices</i>, marking the main differences between them</p> <p>Block 2: 2. The student participates orally in the design of the IDs, giving opinions about how information should be structured and discusses with the rest of his/her group about the content to complete them</p>		
<p><b><i>Explicación de la actividad:</i></b></p> <p>This activity consists of the elaboration of an ID card profile in groups (<i>Véase Anexo 4 para ver ejemplo</i>). Each group would have to work on four different profiles, each one to the main female and male characters from the original tale of <i>La Cenicienta</i> and the adaptation <i>La Cenicienta que no quería comer perdices</i>. In these profiles, students must include information about the name, the preferences, interests, physical appearance and a drawing of Perrault's Cinderella and the Prince, and to make the same with the female and male character from <i>La Cenicienta que no quería comer perdices</i></p>		

“The Game of the ID” es una actividad que promueve la creatividad de los y las jóvenes, y con la que se permite poner por escrito comparaciones entre diferente aspectos (en este caso entre los personajes) y la información quede recogida de manera esquemática. De esta manera, se podrán percibir de una manera más clara las diferencias entre los dos cuentos y la manera en la que los estereotipos desaparecen (como, por ejemplo, fijándose en los intereses que cada Cenicienta tiene: la primera de ellas quiere ser feliz junto al príncipe y la segunda quiere ser una mujer independiente y sin hombres al lado).



### 5.5 Sesión 6 (Final Task I)

En la sesión 6 tiene lugar la primera parte de la tarea final: la elaboración grupal de un cuento cumpliendo con las tres pautas que han sido mencionadas al comienzo de la sección 5, “Sesiones y actividades”, de este capítulo. De esta manera, en esta sesión los y las alumnos y alumnas tendrán que poner en práctica todos los conocimientos que han ido adquiriendo a lo largo de las sesiones previas: características de un cuento, el estereotipo y roles de género, y finalmente, las técnicas empleadas para la creación de cuentos adaptados para romper con estereotipos y roles de género. Esta sesión 6, solamente contiene una única tarea de 55 minutos de duración, que consiste en la elaboración del cuento en grupos.

La destreza principal de esta sesión es la producción de textos escritos (writing); siendo consciente de la dificultad que el alumnado de 3ºA de *E.S.O* pueden presentar por la falta de vocabulario, cada grupo dispondrá de dos ordenadores para poder hacer uso de diccionarios digitales, que se les recomendarán (*WordReference o Linguee*). De todas formas, la profesora en esta sesión tendrá un rol monitor, lo que quiere decir que, se irá moviendo por los diferentes grupos observando cómo estos realizan la tarea, resolviendo posibles dudas que pudieran surgir y aconsejando a los y las estudiantes para obtener el mejor resultado posible en la tarea.

<b><u>Actividad/tarea número 21 - sesión número 6</u></b>		
<b>Título:</b> Writers for a day	<b>Tipo:</b> Extension Activity	<b>Temporalización:</b> 55 minutes
<b>Gestión del aula:</b> 6 random groups consisting on 4 students		<b>Recursos:</b> Paper Pens Laptops
<b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b> Block 4: 4. The student organises and write a coherent invented tale with a maximum extension of three pages and a minimum of one, by using cohesion techniques (personal pronouns, connectors, synonyms and antonyms)		

***Explicación de la actividad:***

Students must write an adapted tale, taking into account three different things:

- To use in the adaptation of the tale one of both techniques studied in class regarding non stereotyped and non-gendered tales
- To employ some of the most common characteristics of tales
- To create non stereotyped and non-gendered characters

First, the teacher would assign to each group a popular tale (*Red Riding Hood/ The Sleepy Beauty/ Tarzan/ Snow White and The Beauty and the Beast*).

In 55 minutes, students have to start a process of brainstorming and organisation of the tale before writing, in order to choose what is the technique, seen in class, they are going to employ to avoid stereotypes; moreover they have to think about the characteristics of their main characters (physical appearance, occupations, feelings..etc.). Then, they have to write the story. They would have access to digital translators, although the teacher will be going through the groups solving possible doubt.

### 5.6 Sesión 7 (Final Task II)

La sesión 7 se corresponde con la última sesión de esta unidad didáctica, en la que los y las alumnos realizarán por grupos una representación breve (máximo 7 minutos, para que a todos los de tiempo a poder realizarla y tener aún tiempo al final de la clase para realizar una votación). Los 6 grupos tendrán que representar enfrente de la clase el cuento que adaptaron el día anterior. En esta sesión no se evaluará la fluidez del alumno o alumna para reproducir diálogos con el resto de sus compañeros y compañeras, sino la capacidad de reproducción de estos tras haberlos memorizado. Es por eso que se tendrá mucho más en cuenta la pronunciación y la claridad con las que el mensaje es transmitido.

<b><u>Actividad/tarea número 22 - sesión número 7</u></b>		
<b>Título:</b>	<b>Tipo:</b>	<b>Temporalización:</b>
Lights, Camera, Action!	Extension activity	55 minutes

<p style="text-align: center;"><b>Gestión del aula:</b></p> <p style="text-align: center;">6 random groups consisting on 4 students</p>	<p style="text-align: center;"><b>Recursos:</b></p> <p>Stereotyped tobjects:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Kitchen equipment</li> <li>● Toy babies</li> <li>● Stereotyped clothes</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Estándares de aprendizaje evaluables:</b></p> <p>Block 2: 1. The student reproduces orally in front of the class the already memorised and practised part of his dialogue from one of the non-stereotyped characters, which belong to the invented tale already written</p>	
<p style="text-align: center;"><b><i>Explicación de la actividad:</i></b></p> <p>In groups, students must perform in front of the class the adapted tale they wrote the day before in a maximum of seven minutes. All members of the group must participate in the performance: Two must be the characters, one the narrator of the story and the last member would explain at the end what is the technique they have employed to adapt their tale and what stereotypes have avoided through it. Each student individually can write a brief dialogue or if not, to have in mind what they have to say.</p>	

### **Apartado 6: Evaluación**

La evaluación que se ha pensado más adecuada para esta unidad, es la evaluación formativa y sumativa. Estos dos tipos de evaluaciones han sido elegidas porque se ha pensado que para evaluar un proyecto, se tiene que tener en cuenta tanto el progreso que los y las estudiantes van realizando, como el resultado final de dicho proyecto. De esta manera, la evaluación formativa permite en esta unidad seguir el progreso del alumnado durante las sesiones previas a la tarea final y también su implicación en las tareas propuestas; mientras que la tarea final (el cuento y su respectiva representación) también podrá ser evaluada a través de la evaluación sumativa. A continuación, se muestra un cuadro con el porcentaje que vale cada sesión, siempre teniendo en cuenta que esta unidad didáctica vale un 30% dentro de la nota trimestral, como se ha especificado anteriormente. Los porcentajes han sido divididos en base a la carga de trabajo que conlleva cada una, dándole algo más de peso a las sesiones en las que se realizan la tarea final.

<b>Sesiones</b>	<b>Porcentaje sobre el total (100%)</b>
Sesión 1	10%
Sesión 2	10%
Sesión 3	10%
Sesión 4	15%
Sesión 5	15%
Sesión 6	20%
Sesión 7	20%

La evaluación formativa será realizada por la profesora todos los días al acabar la clase, completando la rúbrica (*Véase Anexo 5*) diseñada a partir de los estándares de aprendizaje más importantes de cada destreza. Dicha rúbrica será digitalizada por la profesora y subida a la plataforma virtual con la que se trabaja en el colegio. De esta manera, cada día la profesora durante (mientras observa a las y los alumnos) y después de la clase completará las rúbricas de cada uno de los y las estudiantes, para que los padres y madres sean conocedores del trabajo y seguimiento de sus hijos e hijas.

En esta rúbrica aparecen las cuatro destrezas que serán trabajadas durante las cinco primeras sesiones de la unidad, con muchos de los estándares que pretenden ser evaluados. A pesar que esta rúbrica aparente ser demasiado extensa, la profesora podrá eliminar en la evaluación aquellas destrezas y aspectos que no vayan a ser evaluados en una sesión. Además, hay muchas veces que los aspectos de la rúbrica serán evaluados de manera grupal (todos los conformantes de un grupo obtendrán el mismo resultado final, como en la elaboración de los DNI). Por último, esta rúbrica está pensada para que igual que se puedan eliminar aquellos aspectos no evaluables, la profesora pueda incluir otros que en determinada sesión se vayan a trabajar.

Por otro lado, se ha diseñado una rúbrica (*Véase Anexo 6*) para evaluar la tarea final, es decir el resultado final del proyecto, tanto el cuento como la representación, teniendo en cuenta las destrezas trabajadas en esta es dos sesiones: la producción de textos orales y la producción de textos escritos. La profesora deberá de completar la misma rúbrica, para evaluar el speaking tanto en la sesión 6, como en la 7; mientras que en la sesión 7 el writing no se trabaja y por lo tanto no debe de ser evaluado. En el speaking, la evaluación se centra en dos aspectos fundamentales: él o la estudiante es capaz de comunicarse con fluidez, sin

importar los errores, haciendo referencia a la sesión 6; y la y el alumno es capaz de reproducir un diálogo enfrente de la clase, previamente memorizado y trabajado, más dedicado a la evaluación de la producción oral durante la representación.



## CONCLUSIÓN

En conclusión, la literatura, en particular, los cuentos adaptados pueden servir como material coeducativo en el aula de lengua extranjera inglés, con el que educar al alumnado en igualdad. La mayor parte de los cuentos tradicionales cuentan con muchos estereotipos y roles de género, que aquellas personas que hoy en día los conocen pueden asumir en su día a día como algo normalizado, sino se trabaja con ellos. Por ello, muchos escritores, escritoras en su mayoría, han adaptado dichos cuentos para romper así con dichos estereotipos y roles de género a través de dos técnicas diferentes: cambiar el sexo de los personajes y cambiar las actitudes/comportamientos que les son asociados por los contrarios.

La elaboración de la propuesta No More Princesses ha permitido demostrar que es posible trabajar la coeducación a través de la literatura en una clase de lengua extranjera inglés, introduciendo al alumnado los conceptos de “estereotipos” y “roles de género”. Las actividades y materiales, al igual que la forma de trabajo, de la mencionada unidad han sido pensados y escogidos cuidadosamente, siempre teniendo en mente favorecer la coeducación y la motivación en el aula a través de los cuentos. Toda la unidad didáctica ha sido contextualizada lo más detalladamente posible, para recrear cómo esta unidad didáctica funcionaría en la vida real.

Con el planteamiento de la unidad didáctica se ha conseguido introducir la literatura en forma de cuento, en un aula de lengua extranjera inglés, teniendo por base el enfoque de la literatura como enriquecimiento en el aula de Lazar. Se ha conseguido que el alumnado reflexione sobre los estereotipos y roles de género que están presentes en los cuentos que conocen desde pequeños, a través de *La Cenicienta*. Pero también, acercarlos y darles a conocer los cuentos adaptados de *La Cenicienta que no quería comer perdices* y *El Ceniciento*. A través de ellos, se ha conseguido que los y las estudiantes reflexionen de una manera más madura sobre la falta de la igualdad entre sexos en nuestra sociedad y cómo esta se transmite a los y las niñas desde que son pequeños a través de los cuentos. El otro enfoque empleado para garantizar la coeducación y que está muy ligado al mencionado enfoque de Lazar, es el enfoque por tareas. A través de él, se ha conseguido que los y las estudiantes empleen el inglés como lengua de comunicación en el aula e inicien un proceso de mejora de sus competencias comunicativa, especialmente su habilidad en la producción oral.

Parte de la unidad didáctica fue puesta en práctica; específicamente se ha podido trabajar en el aula tres sesiones: la sesión 2 (introducción a estereotipos y roles de género), la sesión 4 (presentación de *El Ceniciento*) y la 5 (presentación a *La Cenicienta que no quería*

*comer perdices*). Estas tres sesiones han sido elegidas para ponerlas en práctica en el aula porque fueron consideradas las que más interesantes podían suponer para los y las estudiantes, y también porque eran en las que se podía mostrar el contenido más importante de la unidad (los cuentos adaptados y evitar los estereotipos en ellos). Se han podido observar algunas reacciones y resultados obtenidos de la puesta en práctica de estas tres sesiones en el aula por parte del alumnado, en relación al contenido que se estaba trabajando.

En relación a los estereotipos y roles de género, al principio tuve la sensación de que los y las estudiantes no los veían como un problema (sobre todo cuando se ha comenzado hablando de la imagen que los españoles proyectamos en otros países), pero a medida que se ha relacionado los estereotipos con el género, y se ha reflexionado sobre lo que eso suponía, han logrado ver que suponen un problema, contra el que hay que luchar.

En cuanto a los cuentos adaptados de *El Ceniciento* y *La Cenicienta que no quería comer perdices*, el alumnado no los conocían ni estaban familiarizados con ellos (como se esperaba), y han reaccionado con sorpresa y de una manera madura sobre el objetivo de dichos cuentos en nuestra sociedad. En general, todos han participado en las actividades (aunque siempre hay excepciones) y han colaborado en el grupo para lograr un buen objetivo final.

Proponiendo el inglés como medio de comunicación en el aula, se observó que los y las alumnas se sentían inseguros al hablar enfrente del resto de la clase en inglés. A pesar de ello, mi papel como profesora en este caso fue siempre dar refuerzos positivos a los y las estudiantes que lo intentaban y ayudarles en el caso de que no supieran expresar una idea que tuvieran en mente. A pesar de las dificultades, el inglés se impuso como lengua de comunicación, pudiendo alcanzar otro de los objetivos marcados en el planteamiento de la unidad didáctica

Finalmente, el enfoque por tareas fue clave para motivar al alumnado a trabajar sobre los cuentos, permitiendo fomentar el trabajo cooperativo y alcanzar otro de los objetivos señalados al inicio de la propuesta didáctica. Se pudo percibir que los y las estudiantes estaban acostumbrados a trabajar en grupos y por proyectos, por el buen resultado obtenido.

Resumiendo, los cuentos pueden ser un buen material coeducativo el aula de lengua extranjera inglés, para hacer reflexionar a los y las estudiantes sobre los estereotipos y roles de género en ellos y consecuentemente sobre la falta de igualdad entre sexos; además, será mucho más eficiente si este trabajo se realiza a través del enfoque por tareas, que permitirá al alumno emplear el inglés como lengua de comunicación en el aula, con sus compañeros y compañeras, y la profesora.







## BIBLIOGRAFÍA

- Artieda Horna, N. (2015, 19 febrero). Violencia de género: Visión desde la literatura infantil (Trabajo fin de grado). Universidad Internacional de la Rioja, Madrid.
- Castaño Gómez, A.M. (2013). El alma de los cuentos: Los cuentos como generadores de actitudes y comportamientos igualitarios. *Instituto Andaluz de la Mujer*.
- Cuesta, R. (2017, 4 mayo). El Príncipe Ceniciento. *Bichitos lectores: leer es imaginar, imaginar es crecer*. Accesible en <https://www.bichitoslectores.es/el-principe-ceniciento/>
- FloorPlanner (2019). FloorPlanner [Software de diseño de interiores]. Accesible en <https://floorplanner.com/>
- Fundació Surt (2017). Equidad de género: Dinámicas, Módulo I. *Maleta Pedagógica: Un equipaje para la interculturalidad*. Accesible en [http://www.surt.org/maletaintercultural/pdf/M1\\_Dinamicas.pdf](http://www.surt.org/maletaintercultural/pdf/M1_Dinamicas.pdf)
- Garita, N. M. (2004). Un acercamiento al cuento infantil desde la perspectiva de género. Estereotipos en el cuento infantil. *Revista Electrónica Educare*, 7, 127-140. Accesible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4781128>
- Gómez Love, R. (2017). La Literatura en la enseñanza del Inglés. (Trabajo de Fin del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas Especialidad: Lengua Extranjera (Inglés)). Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Khatib, M., Derakhshan, A., & Rezaei, S. (2011). Why and Why not Literature: A Task-Based Approach to Teaching Literature. *International Journal of English Linguistics*. University Allameh Tabataba'i: Teheran, vol 1, nº1. Accesible en [https://www.researchgate.net/profile/Saeed\\_Rezaei3/publication/262187597\\_Why\\_Why\\_Not\\_Literature\\_A\\_Task-Based\\_Approach\\_to\\_Teaching\\_Literature/links/00b7d536fd9b3768d9000000/Why-Why-Not-Literature-A-Task-Based-Approach-to-Teaching-Literature.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Saeed_Rezaei3/publication/262187597_Why_Why_Not_Literature_A_Task-Based_Approach_to_Teaching_Literature/links/00b7d536fd9b3768d9000000/Why-Why-Not-Literature-A-Task-Based-Approach-to-Teaching-Literature.pdf)
- Makebadges (2018). Makebadges [Software de diseño de insignias]. Accesible en <https://www.makebadg.es/>

Mundonet (2018). ¿Qué es un cuento y cuáles son sus características? *Artículos Mundonet*. Accesible en <https://www.mundonets.com/que-es-un-cuento/>

Pérez, A. (2016). El mundo de la enseñanza en la época del general Primo de Rivera (1923-1930). *Rastro de la Historia*. Revista 6, 3. Obtenido 05, 2019, de <http://www.rumbos.net/rastroria/rastroria03/ensenanzaprimo.htm>

Simón, E. (2000). Tiempos y espacios para la coeducación. *El harén pedagógico*, 33-51.

Simón, M. (2000). Tiempos y espacios para la coeducación. In M. Santos, M. Arenas, N. Blanco & M. Simón, *El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar* (2nd ed., pp. 33-45). Barcelona: Editorial Graó. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=3Xt4L7IeagEC&oi=fnd&pg=PA33&dq=qu%C3%A9+es+la+coeducaci%C3%B3n&ots=Anx>

### OBRAS CITADAS

Alfonso, P., & Aguado, J. P. (2012). Estereotipos y coeducación. Fondo Social Europeo-Consejo Comarcal del Bierzo. Accesible en: <https://es.scribd.com/document/62275100/Estereotipos-y-Coeducacion> [Accessed 19 May 2019].

Alicante, F. (2019). *Elementos para una educación no sexista : guía didáctica de la coeducación*. [online] Cervantesvirtual.com. Accesible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/elementos-para-una-educacin-no-sexista---gua-didctica-de-la-coeducacin-0> [Accessed 19 May 2019].

Azorín Abellán, C. M. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 29-2, 159-174. Consultada en 23-05-201 (Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> )

Cobo Gutiérrez, D. (2015). Rescatando la Historia: La educación de las mujeres en España en los últimos dos siglos. Notas de una Investigación Empírica a través de entrevistas en profundidad (Trabajo fin de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria). Universidad de Cantabria

Cole, B., & Pujado, E. E. (1990). *El príncipe Ceniciento*. Editorial Destino.

- Lazar, G (1993). *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: University Press.
- López, N., & Camero, M (2009). *La Cenicienta que no quería comer perdices*. Cuentos para no tan niños. Editorial Planeta, Pág 6- 42.
- López Prat, A. (2014). Coeducación y estereotipos de género en la literatura infantil (Trabajo de fin de grado Educación Infantil). Universidad Internacional de la Rioja, Facultad de Educación, Barcelona, España.
- Perrault, C. (2015). *La Cenicienta*. Cuentos de Charles Perrault. Editorial Universitaria , Pág 15- 34.
- Rebolledo, M (2009). *Siete rompecuentos para siete noches: Guía didáctica para una Educación No Sexista dirigida a madres y padres*. Dirección General de la Mujer, Cantabria. Accesible en <https://web.ua.es/es/unidad-igualdad/secundando-la-igualdad/documentos/actua/educacion-infantil/siete-rompecuentos.pdf> [Accessed 19 May 2019].
- Rubió Godoy, S. (2014). Elementos y estereotipos de género en los cuentos tradicionales. (Trabajo de fin de grado). Universidad Internacional de la Rioja: Facultad de Educación.
- Tarrero, P. & Oscar, F. (2012). La coeducación en España. (Trabajo fin de máster en Formación del profesorado en Educación Secundaria: Especialidad en Formación Profesional). Universidad de Cantabria, España.



## ANEXOS

## Anexo 1: Sistema de puntos (7 pegatinas-- 1 por sesión)

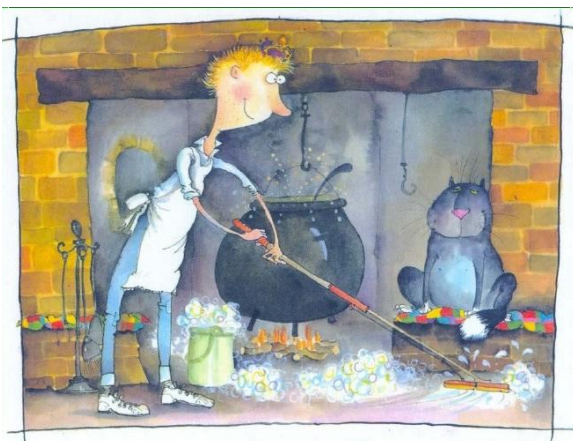


**Anexo 2: Sesión 1, actividad 2 (“What is a fairy tale”)**



**Anexo 3: Sesión 4, actividad 16 (“Pen in Hand”)**

Group 1



Group 2





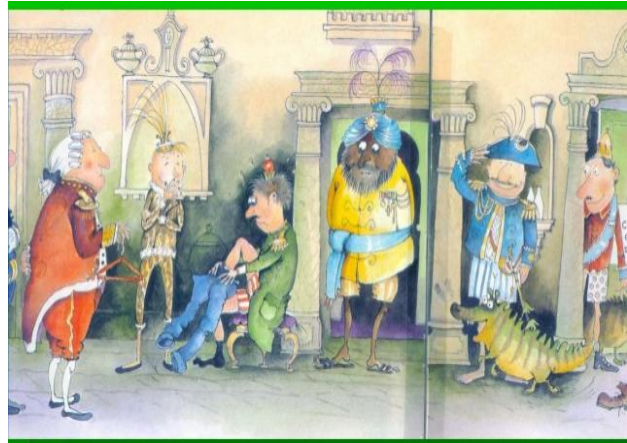
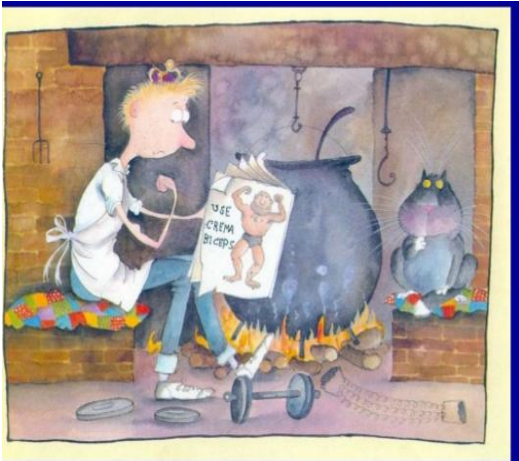
Group

3

Gro

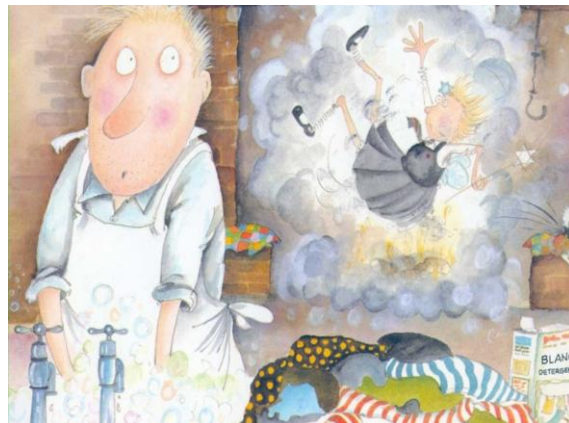
up

4




Group 5

Group 6



**Anexo 4: Sesión 5, actividad 19 (“The Game of the ID”)**

- Example shown in class

	Bella(From “The Beauty and the Beast”)
<b>Physical Appearance and favourite clothes</b>	Beautiful girl. She is thin and brunette. She likes to wear a dress
<b>Interests</b>	She takes care of her old and ill father. She is the Beast’s servant
<b>Preferences</b>	She loves reading

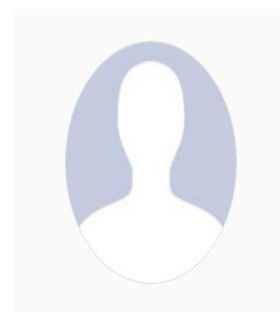
### Anexo 5: Rúbrica I (Evaluación formativa)

Session nº .....

Name and Surname (Student)

.....

Percentage achieved over .....



SKILLS	Excellent	Good	Sufficient	Deficient
<b>Listening</b>				
The student understands the instructions given by the teacher				

<b>Speaking</b>				
The student takes part in face to face discussion and activities expressing his her ideas or opinions to the rest of his/her classmates, giving arguments to support them				
The student is able to communicate to the class the conclusions reached				
The student participates orally in the group discussion				
The student participates voluntary in the class to answer the questions made by the teacher				
The student is able to speak a brief period of time about differences found between the worked tales				
<b>Reading</b>				
The student understands the brief statements that conform the questionnaire				
The student understands the information searched on the Internet				
<b>Writing</b>				
The student takes schematically notes (bullet points) about the topic discussed or an about an image				
The student is able to organise the information, doing a scheme, before writing to get a coherent result				

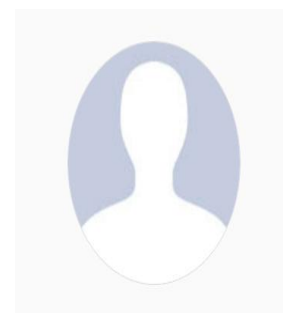
The student completes a task by using simple structures or vocabulary related to clothes, behaviour or occupations				
The student is able to write adjusting the writing to the format asked (DNI)				

### Anexo 6: Rúbrica II (Evaluación sumativa: Tarea final)

Session nº ..... Name and Surname (Student) .....

.....

Percentage achieved over .....: .....



SKILLS	Excellent	Good	Sufficient	Deficient
<b>Speaking</b>				
The student communicates ideas before writing to the rest of the group about the plot of the story and how the characters should be (and its main characteristics)				
He/she is able to express his/herself in a fluent and spontaneous way, no matter the possible errors committed				

He/She employs the vocabulary already seen in previous lessons: physical appearance, occupations, behaviour, feelings...etc.				
The student is able to reproduce a previously memorised dialogue in front of the class				
The message she/he expresses during the representation is clear and well-intonated				
<b>Writing</b>				
The student writes the tale by including some of the characteristics seen in class				
The student organises the information before writing the tale				
The student employs in a proper way (one or both) the techniques studied in class to avoid stereotypes and gender roles in the tale				
The student describes characters (their physical appearance, behaviour, feelings and occupations)				