



Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN

Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria
Unibertsitate Masterra Bigarren Hezkuntzako Irakasletza

Trabajo de Fin de Máster

**ESCRIBIR Y REFLEXIONAR SOBRE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO
EN LAS AULAS DE LENGUA CASTELLANA**

**Propuesta didáctica para la reflexión crítica sobre estereotipos de género en la
ESO**

Autora: Irati Araiz González

Tutora: Magdalena Romera Ciria

Especialidad: Lengua Castellana y Literatura

Fecha: Junio, 2023

AGRADECIMIENTOS:

Me gustaría agradecer a mi profesora y directora de tesis la doctora Magdalena Romera por darme la oportunidad de investigar un tema tan apasionante y por acompañarme en el proceso de elaboración de este Trabajo de Fin de Máster. También en este recorrido me ha acompañado de manera incesante la doctora Consuelo Allué de la cual he aprendido muchísimo del proceso de aprendizaje-enseñanza de Lengua Castellana y Literatura en las aulas de secundaria. Asimismo, quería agradecer a las personas que me han apoyado, escuchado y preguntado en este curso (que ha sido distinto y complejo), destacando a Michael, Maite, Débora y Olatz. Aunque sobre todo, me gustaría agradecer a mis compañeras y compañeros del máster, que han sido un apoyo incesante y un pequeño faro cuando todo se oscurecía. Finalmente, querría agradecer al alumnado que me ha acompañado durante estos meses, sin ellos y ellas, este trabajo no hubiera sido posible.

RESUMEN.

La presente investigación tiene como objetivo comprobar la eficacia de la escritura creativa para la identificación de estereotipos de género por parte del alumnado y el fomento de la reflexión crítica sobre estos aspectos. El propósito de este estudio surge de la necesidad de trabajar elementos transversales e implementar dinámicas que fomenten la igualdad y la perspectiva de género. Para ello, se han recogido datos de producciones escritas de alumnado de 3º de la ESO en un aula de Lengua Castellana y Literatura de un centro educativo de la red *Skolae*, a partir de la implementación de una intervención didáctica de escritura creativa. Los resultados muestran que después del desarrollo de la intervención, el alumnado tiende a incluir personajes femeninos con mayor frecuencia en sus producciones escritas y muestra una mayor inclinación por evitar situaciones estereotipadas. Asimismo, se advierte una ligera mejora en la percepción de estereotipos de género. Ello indica que la implementación de una secuencia con escritura creativa para reflexionar sobre estereotipos de género puede ser beneficioso para que el alumnado desarrolle una perspectiva crítica.

Palabras clave: estereotipos de género, proceso de escritura creativa, reflexión crítica, presencia de personajes femeninos, coeducación.

ABSTRACT.

This research aims to test the effectiveness of creative writing in identifying gender stereotypes by students and encouraging critical reflection on these aspects. The purpose of this study stems from the need to work on cross-cutting elements and implement dynamics that promote equality and the gender perspective. For this purpose, data have been collected from the written productions of students of the 3rd grade of the ESO in a classroom of Spanish Language and Literature of an educational center of the *Skolae* network, based on the implementation of a didactic intervention of creative writing. The results show that after the intervention, students tend to include female characters more frequently in their written productions and show a greater inclination to avoid stereotyped situations. There is also a slight improvement in the perception of gender stereotypes. This suggests that implementing a sequence with creative writing to reflect on gender stereotypes can be beneficial for students to develop a critical perspective.

Keywords: gender stereotypes, creative writing process, critical reflection, presence of female characters, coeducation.

INTRODUCCIÓN	4
1. MARCO TEÓRICO	6
1.1. Escritura en Secundaria	6
1.1.1. La escritura en el Currículo	6
1.1.2. La escritura en el aula	8
1.1.3. El papel de la escritura creativa	8
1.1.4. Revisión de estudios sobre escritura creativa en Secundaria	10
1.2. Estereotipos de género	11
1.2.1. Los estereotipos	11
1.2.2. Perspectivas de género en las aulas	12
1.2.3. Revisión de estudios sobre estereotipos de género en Secundaria	14
2. METODOLOGÍA	15
2.1. Preguntas de investigación, hipótesis y objetivos	15
2.2. Descripción de las variables	16
2.3. Diseño de investigación	17
2.4. Contextualización y muestra del estudio	17
2.5. Instrumentos de recogida de datos	18
3. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	24
4. RESULTADOS	30
4.1. Encuesta 1 (preintervención)	30
4.2. Intervención didáctica	35
4.3. Encuesta 2 (postintervención)	45
5. DISCUSIÓN	49
CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS	54
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
ANEXOS	63

INTRODUCCIÓN

El estudio que se presenta a continuación es un Trabajo de Fin de Máster (TFM) que es fruto de la observación e intervención realizada en las sesiones de Lengua Castellana y Literatura de un instituto público de modelo D en la Comunidad Foral de Navarra. Tras varios meses como estudiante de prácticas del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria (MUPES), se han observado situaciones e interacciones en el alumnado que ponían de manifiesto actitudes y comportamientos estereotipados en cuanto al género. En el curso de 3º de la ESO se vio cómo sistemáticamente el alumnado realizaba comentarios despectivos o con sesgos de género. Por ello, se plantea una intervención didáctica para reflexionar críticamente sobre estos elementos socioculturales.

Es sabido que actualmente el alumnado está expuesto a muchos estímulos multimodales que van conformando sus ideales de belleza y una visión idealizada de mujeres y hombres. En la misma línea, el alumnado consume series, películas, videojuegos... que van conformando también estas imágenes que se repiten considerablemente, no solo en personajes, también esta visión sesgada se advierte en otros elementos como temáticas y frecuencia de consumo. En consecuencia, el aula debe ser un espacio de reflexión donde buscar que el alumnado sea consciente de que esas imágenes estereotipadas que se repiten no son realistas y que el uso e interiorización de estereotipos de género puede contribuir a que las diferencias sean objeto de discriminación.

Siguiendo el capítulo II (referente a la educación) de la ley del Gobierno Foral de Navarra, L.F 17/2019 de la igualdad entre Mujeres y Hombres, el presente trabajo busca garantizar:

un modelo educativo que integre de forma obligatoria, sistemática y transversal la perspectiva de género y se dirigirán a la consecución de una educación basada en el desarrollo integral de las personas, al margen de estereotipos y roles de género, así como la eliminación de cualquier forma de discriminación por razón de sexo, y el trabajo activo para una orientación académica y profesional sin sesgos de género.
(p. 25)

Asimismo, el planteamiento de esta investigación está en relación con los objetivos establecidos en la nueva ley de educación de 2022 LOMLOE. Este estudio sigue el Decreto Foral 71/2022 del 29 de junio, que establece que el proceso de aprendizaje-enseñanza debe ser transversal y debe buscar la formación completa no solo de estudiantes, sino de ciudadanos/as que adquieran distintas estrategias que le permitirán responder a los retos de la sociedad actual. Esto implica que el alumnado al acabar la etapa deberá ser considerada una persona culta, crítica y bien informada; capaz de hacer un uso eficaz y ético de las palabras y respetuosa hacia las diferencias.

Por todo lo previamente expuesto, el objetivo general de este trabajo es comprobar la eficacia de la escritura creativa para reflexionar sobre estereotipos de género en la ESO. Asimismo, se plantean los objetivos específicos en cuanto a la propuesta didáctica que se llevó a cabo:

- ❖ Diseñar y aplicar una propuesta didáctica, basada en la escritura creativa, para identificar estereotipos de género y fomentar la reflexión crítica sobre estos aspectos socioculturales.
- ❖ Comprobar la eficacia de la propuesta didáctica, basada en la escritura creativa, para identificar y reflexionar sobre estereotipos de género.

Ya existen estudios que observan y analizan la presencia de estereotipos de género en el aula de secundaria, Cf. Colás y Villaciervos 2007; Quintana y López 2010; Romera y Eceida 2017, y muchos de ellos Cf. Hernández 2018; García 2018; Hernández 2020 se centran en un análisis de comprensión de artefactos culturales (obras literarias, de identificación en artefactos culturales como revistas, canciones, anuncios...). No obstante, son escasos los estudios que introducen el proceso de escritura como instrumento de reflexión y mejora de actitudes y comportamientos del alumnado en relación a este aspecto (Eizagirre, 2022) y por lo tanto, el presente trabajo pretende introducir la escritura creativa como herramienta eficaz para reflexionar críticamente sobre estereotipos de género en el aula de secundaria.

En lo que sigue a continuación, se presenta en primer lugar, el marco teórico, el cual expone los conceptos básicos más relevantes sobre la escritura, sobre estereotipos de género en secundaria y los estudios previos que han investigado sobre el tema de este trabajo. En segundo lugar, se expone la metodología, en la cual se incluyen las preguntas de investigación con sus correspondientes hipótesis y los objetivos, la clasificación del estudio escogido, las variables a tener en cuenta, la validez del estudio y los instrumentos de análisis. En tercer lugar, se desarrolla la propuesta didáctica en la cual se ofrecen tanto los planteamientos como la secuenciación de objetivos propuestos para conseguir que el alumnado pueda reflexionar sobre los estereotipos de género que tienen sus textos y sobre la ausencia a la que tiende la representación femenina. En cuarto lugar, se analizan los resultados obtenidos tanto en la encuesta 1 (preintervención) y encuesta 2 (postintervención), como en la propuesta didáctica poniendo el foco en los el pretest y posttest así como las producciones realizadas durante la intervención. Posteriormente, se ofrece la discusión de resultados que muestra la efectividad de la propuesta didáctica planteada. Finalmente, se ofrecen las conclusiones de la investigación realizada resaltando además sus limitaciones y cuestiones abiertas a futuras investigaciones.

1. MARCO TEÓRICO

En las siguientes páginas se presenta una descripción de los conceptos vertebradores y las teorías principales que se relacionan con el concepto de estereotipo de género y el proceso de escritura creativa. En primer lugar, se expone la escritura en Secundaria haciendo hincapié en la relevancia en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura desde la implantación de la nueva ley LOMLOE, la escritura en el aula y la presencia de la escritura creativa. Asimismo, se exponen los estudios previos que resultan relevantes como referencia en este trabajo. En segundo lugar, se analiza y se reflexiona sobre los estereotipos de género al igual que sobre la perspectiva de género, muy pertinente en este trabajo. A continuación, se expone el estado de la cuestión, estudios previos relacionados con estereotipos de género en el aula de secundaria y finalmente, se muestran los estudios que incluyen reflexión sobre estereotipos de género con el proceso de escritura creativa.

1.1. Escritura en Secundaria

1.1.1. La escritura en el Currículo

Según el currículo de las enseñanzas de la etapa de educación secundaria obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra (2022), se establece la relevancia de valores como la igualdad y el respeto para evitar los abusos de poder. En Lengua Castellana y Literatura, asignatura que corresponde a este trabajo, la competencia 10 busca:

Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje. (Ministerio de educación, 2022, p. 142)

Como ya se ha mencionado previamente, el estudio se lleva a cabo en una clase de 3º de la ESO y en relación con la competencia 10, el criterio de evaluación que se adecúa al curso en concreto es el siguiente:

Identificar y desterrar los usos discriminatorios de la lengua, los abusos de poder a través de la palabra y los usos manipuladores del lenguaje a partir de la reflexión y el análisis de los elementos lingüísticos, textuales y discursivos utilizados, así como de los elementos no verbales que rigen la comunicación. (Ministerio de educación, 2022, p. 136)

Mediante el análisis de los escritos realizados que se plantea en la intervención se pretende que el alumnado advierta la importancia de la palabra y cómo hay que ser conscientes de que ciertas descripciones, acciones o narraciones pueden fomentar que se perpetúen estereotipos. Asimismo, en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de la escritura, la

competencia básica en la que se sustenta este trabajo es la competencia 5, la cual se centra en “producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos, atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y para dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas” (Ministerio de Educación, 2022, p. 136).

Y en relación con esta competencia se encuentran dos criterios de evaluación que se llevan a cabo en el estudio planteado. El primero de ellos, se centra en la escritura como proceso que potencia la planificación y la revisión “con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta, y presentar un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado” (Ministerio de Educación, 2022, p. 137). El segundo de los criterios se refiere a aspectos formales como “Incorporar procedimientos para enriquecer los textos atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical” (Ministerio de Educación, 2022, p. 137).

En cuanto a los saberes básicos, es reseñable la presencia en gran medida del bloque B (comunicación), concretamente la B2 (géneros discursivos) y B3 (procesos) e incluso se incluye el saber básico D (reflexión sobre la lengua). Concretamente en este trabajo se lleva a cabo el B2.2 (Propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación.), B2.4 (Géneros discursivos propios del ámbito educativo), B2.5 (Análisis de la imagen y de los elementos paratextuales de los textos icónico-verbales y multimodales), B2.2 (La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal. Valoración de la forma y el contenido del texto), B3.5 (Producción escrita: planificación, textualización, redacción, revisión y edición en diferentes soportes. Corrección gramatical y ortográfica. Propiedad léxica. Usos de la escritura para la organización del pensamiento), D.5 (Reflexión sobre los cambios en su significado, las relaciones semánticas entre palabras y sus valores denotativos y connotativos en función del contexto y el propósito comunicativo) y D.7 (Estrategias de revisión).

Además, en este proyecto de escritura creativa en el aula se incluyen otras competencias transversales que se recogen en el currículum. Con este estudio se pretende trabajar con competencias esenciales tales como la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) por “identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidar a su propia persona y a quienes le rodean a través de la corresponsabilidad (...) así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo” (Ministerio de Educación, 2022, p. 28), la competencia ciudadana (CC) por “la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica

acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo” (Ministerio de Educación, 2022, p. 29) y competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC) por “comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales” (Ministerio de Educación, 2022, p. 30).

1.1.2. La escritura en el aula

Este campo de la enseñanza de lengua castellana y el desarrollo de competencias es esencial en la etapa de la educación secundaria. La tradición ha estado enfocada en una preocupación casi exclusiva por la gramática, no obstante, Cassany (1994) destaca la importancia de otros aspectos como la originalidad (ligada a la creatividad) que busca ser un punto de motivación para el alumnado y se aleja de la escritura tradicional del aula. La tradición también se ha centrado solo en el producto final olvidando el proceso de escritura esencial para una integración de las competencias. Es responsabilidad del profesorado la animación a la escritura teniendo en cuenta fases como el proceso de planificación, la realización de borradores, la autocorrección (Cassany, 1994).

En la misma línea, Camps (1990) resalta la estructura no lineal (*recursiva*) del proceso de escritura que implica que en el aula no se pueda tener en cuenta únicamente el producto, sino todo el proceso cognitivo que conlleva. Quizás pueda parecer que, debido al paso de los años, el proceso de escritura está más presente y no es del todo incorrecto. No obstante, aunque exista esta predisposición por parte del profesorado a que la escritura sea una actividad “sociocultural y procesual” (Garzón, 2017, p. 132), existe aún una tendencia bastante tradicional ya que autoridades como Cassany (2021) siguen exponiendo bases esenciales en el proceso de escritura como pueden ser la esencialidad de la motivación, la utilización del recurso del borrador (e incluso, oralizarlo) o la importancia de modelar prácticas de escritura.

En el presente trabajo se sigue el planteamiento descrito en este apartado y como la intervención se basa en la escritura y reescritura, se considera esencial el proceso de revisión colaborativa. Si en el aula se expone la idea de que el texto es un proceso en el cual se pueden realizar modificaciones, el alumnado puede entender la importancia de cada una de las fases y puede adquirir herramientas de planificación y de revisión.

1.1.3. El papel de la escritura creativa

En el aula de secundaria, la presencia de la escritura es bastante notable y se ha reivindicado la importancia de reconocer el aprendizaje-enseñanza de la escritura creativa (Alonso, 2001). Con el paso del tiempo, la escritura creativa ha estado más valorada como proceso indispensable para el desarrollo de habilidades de lecto-escritura en el aula de secundaria.

Este estudio sigue la premisa de que la creatividad puede ser un elemento de motivación para que el alumnado se encuentre más predispuesto a la hora de realizar actividades de escritura y sienta que tiene un papel más activo en el aula. Una vez que el alumnado se encuentre motivado para escribir, es relevante ser consciente de que la escritura creativa no sólo aporta un valor estético y creador en sí, sino que refleja los saberes y valores adquiridos en nuestra vida (Celis et Al, 2013), ya que en la escritura creativa se refleja el conocimiento del mundo. Este aspecto es esencial a la hora de trabajar y reflexionar sobre los estereotipos, porque el objetivo del estudio es que el alumnado reflexione desde su propio texto y observe qué patrones tiene interiorizados y de qué manera se reflejan en su escritura.

También es importante destacar que, para este trabajo, se considera muy relevante la inclusión de imágenes en actividades de escritura ya que potencia la creatividad y por ello, se secunda la siguiente premisa: “mirar para escribir y escribir para mirar” (Ayala et al, 2022, p. 31). Enfrentarse al folio en blanco es una tendencia muy extendida pero el alumnado en ocasiones tiene vértigo a escribir y tarda mucho en realizar actividades de escritura (Eizagirre, 2022). En este trabajo se considera esencial el uso de imágenes que puedan evitar los bloqueos tan recurrentes si se le pide al alumnado que escriban un cuento sin ningún medio en el que apoyarse. Por ello, en este trabajo se van a utilizar las imágenes del juego de cartas Dixit, las cuales son muy sugerentes y dan mucha libertad por su abstracción.

En cuanto a los objetivos y beneficios del uso de la escritura creativa, se destaca que la inclusión de la escritura creativa en el aula puede fomentar el conocimiento de aprendizaje lingüístico (Delmiro, 2001), la mejora la expresión escrita (Sevilla, 2012) y el disfrute del alumnado con el proceso de escritura (Alonso, 2001). No obstante, en este estudio resulta imprescindible la capacidad de fomentar el conocimiento y la reflexión personal. Si el alumnado escribe textos más o menos estereotipados, este reflejará que tienen esas ideas prefijadas en su mente. En la misma línea, se sigue el enfoque que presenta Alonso (2001) ya que conceptualiza el personaje como un reflejo del mundo interior del autor, una perspectiva útil en este estudio:

Saber lo que otros personajes hacen o sienten, o lo que nosotros haríamos o sentiríamos, también de vivir situaciones de angustia o placer, dar respuesta al fracaso o al dolor, recibir informaciones sobre problemas humanos generales o cuestiones relativas al campo de los afectos y sentimientos, también a la sexualidad en concreto. (p. 52)

Por lo tanto, la escritura creativa es una herramienta para la reflexión: en los escritos se exponen ideas de manera más o menos inconsciente. Adicionalmente, al ser una escritura

más o menos libre, no existen muchos condicionantes que obliguen al alumnado a adecuarse a una estructura concreta. En definitiva, el alumnado tiene la posibilidad de escribir centrándose en el contenido, en lo que quieren transmitir. Así, Delmiro (2001) sugiere que el proceso de escritura creativa es una herramienta libre que fomenta el conocimiento intrapersonal porque la escritura es algo personal, auténtico y próximo a la personalidad de cada uno (p. 46).

En definitiva, la escritura creativa no sólo es una herramienta curricular y útil dentro de la asignatura de lengua castellana y literatura, sino que también es útil para el conocimiento intrapersonal y “para la construcción de los sistemas de creencias, conocimiento y representaciones mentales de los sujetos” (Labarthe y Herrera, 2016, p.42).

1.1.4. Revisión de estudios sobre escritura creativa en Secundaria

La escritura creativa es una de las bases de este estudio, por lo tanto, se considera necesario realizar un análisis más exhaustivo de los trabajos previos que han potenciado la escritura creativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estudios que se muestran a continuación recogen aspectos esenciales que se incorporan en la intervención que se expone en los siguientes apartados.

Uno de los primeros estudios que merecen cierto reconocimiento no únicamente en este trabajo, sino en el impulso de la escritura creativa es el trabajo de Rodari (1973). Potenciando la escritura con diversos juegos o retos creativos revolucionó la idea de escribir como placer y diversión, extensamente utilizado en las aulas de secundaria. Esta visión con la dicotomía de escritura creativa y diversión es la que se intenta enseñar al alumnado para que no exista ese miedo al proceso de escritura.

Otro de los estudios representativos es el de Labarthes y Herrera (2016). Los autores investigan sobre la eficacia de la escritura creativa mediante la realización de ciertos talleres concluyendo que la utilización de la escritura creativa potencia muchas competencias e incluso puede ser útil para “la construcción de los sistemas de creencias, conocimiento y representaciones mentales de los sujetos” (p. 32). Para este trabajo es representativo que el alumnado sea consciente de que con la escritura relativa ponen en manifiesto sus propias representaciones mentales y analizando sus escritos, pueden ser conscientes de lo arraigados que tienen ciertos estereotipos y de ahí, cambiarlos.

Asimismo, en el estudio de Santacruz y Serra (2017) se exploran los microrrelatos viendo distintas posibilidades de potenciar la escritura creativa sin necesidad de realizar talleres o escritos muy extensos, mostrando que la inclusión de la escritura creativa en el aula es viable ofreciendo un poco de tiempo de la clase. Si se realizaran talleres de escritura creativa muy extensos, el alumnado podría desmotivarse debido al esfuerzo que les supone en muchas ocasiones escribir un texto. No obstante, en el centro en cuestión

donde se realiza la intervención didáctica, el alumnado escribe un día a la semana, por lo que, están más o menos acostumbrados a realizar textos, con una tendencia a ser breves (una cara de folio).

En un plano más integrador, García-Carcedo (2018) utiliza la escritura creativa para acercar los cuentos a los/as adolescentes y combina el aprendizaje-enseñanza de la literatura con el de la escritura. Desde nuestro punto de vista el cuento es una de las herramientas más útiles para reflexionar sobre estereotipos de género, puesto que, aunque en nuestro caso no se utiliza ligada a la enseñanza de la competencia literaria, el cuento ofrece notables aspectos positivos para trabajarlo en el aula: su extensión, el conocimiento del alumnado de las convenciones de este género, su destinatario es una persona en la etapa de la niñez y facilita la inclusión de personajes que sean personas humanas (para poder analizar estereotipos de género).

Finalmente, destaca el estudio Ayala et al (2022), el cual resalta la relevancia de incluir imágenes a la hora de abordar ciertas actividades de escritura creativa, potenciando la multimodalidad en los textos. Asimismo, en este trabajo las imágenes son utilizadas como medio de inspiración para el alumnado y además, se busca que el alumnado advierta esa relación entre texto escrito e imagen.

El estudio que se muestra en estas páginas pretende agrupar los aspectos previamente mencionados. El objetivo es realizar una intervención didáctica en torno a la escritura, que tenga varios talleres con escritos no muy extensos, que pueda motivar y potenciar la reflexión intrapersonal del alumnado. Asimismo, se espera que escriban un cuento en el que sea necesaria la inclusión de imágenes del Dixit, un juego con fichas abstractas.

1.2. Estereotipos de género

1.2.1. Los estereotipos

El concepto de estereotipo es propuesto por primera vez por Lippmann (1922). En su trabajo, reflexiona sobre los estereotipos que son imágenes o ideas acerca de grupos o personas a las cuales se les atribuye un conjunto de características, generalmente de carácter inmutable y que en su conjunto no tiene correspondencia con la realidad. Con el uso de los estereotipos se tiende a simplificar la realidad siempre desde el punto de vista individualizado y concreto de la persona. En cuanto a las aproximaciones teóricas, Hinton (2016) destaca puntos reseñables como la categorización general (a la que se tiende con el uso de los estereotipos) que proviene de nuestra sociedad y cultura, con las cuales creamos consideraciones generales que parecen estar fijadas y con un carácter rígido, muy difíciles de deconstruir (p. 207). De acuerdo con las palabras del autor, en este trabajo se toman los estereotipos como procesos cognitivos en los que algunas características generales del

grupo se adscriben a una persona al identificar una cualidad, por ejemplo, si alguien es mujer es más cotilla ya que todas lo son (Quintana, 2010).

No obstante, en otras intervenciones donde se trabajan los estereotipos ya se ha visto que el alumnado en muchas ocasiones piensa que no usa con tanta frecuencia los estereotipos, pero en la realización de las actividades son conscientes de su uso y de la presencia de este artefacto socio-cultural en su vida cotidiana (Araiz, 2022).

Este asunto ha sido ampliamente debatido en la esfera sociológica, Cf. Garrido 2007; Pávez 2012; Cortés e Itarte 2013; entre otros, y actualmente siguen existiendo estudios como los de Salinas et Al (2023), León et al (2023) que profundizan en el análisis de los estereotipos de género debido a su pervivencia.

Si bien ya se ha especificado qué concepción va a reflejar este estudio sobre los estereotipos, a continuación, se ofrece la teoría sobre el concepto de género que sigue este trabajo. Siguiendo la visión de Colás y Villaciervos (2007), el género se percibe como “una representación cultural, que contiene ideas, prejuicios, valores, interpretaciones, normas, deberes, mandatos y prohibiciones sobre la vida de las mujeres y de los hombres” (p. 37).

A pesar de la extensión de la práctica feminista donde se intentan deconstruir los estereotipos de géneros, sigue existiendo actualmente un anclaje de una percepción estereotípica de lo que es ser mujer o ser hombre. Además, a pesar de que distintas corrientes feministas intentan flexibilizar las representaciones de género buscando la mezcla de lo propiamente femenino o masculino, sigue existiendo una “*estructura dicotómica*” (Bernández y Moreno, 2023, p.55) en el discurso social.

El análisis sobre los estereotipos de género se ha enfocado desde dos puntos de vista: por un lado, *sexismo hostil* (Mastari, et al, 2019, p. 2), en el que se observa la dominancia del sexo masculino y el *sexismo benevolente* (Mastari et al, 2019, p. 2) donde se enfatiza la delicadeza de las mujeres y su fragilidad lo que implica que los hombres tienen que protegerlas y cuidarlas (caballeridad). Estos conceptos son esenciales a la hora de analizar los textos, ya que generalmente no se ha de mostrar el sexismo hostil por parecer ser el más evidente. No obstante, en los textos posiblemente exista una tendencia a considerar a las mujeres como delicadas y su papel será protegerlas.

1.2.2. Perspectivas de género en las aulas

La visión de este trabajo se enmarca dentro de una visión y teoría feminista antipatriarcal (Largarde, 1996) que parte de la idea de que existe una necesidad de trabajar los estereotipos de género desde los centros educativos, ya que estos conceptos sociales son la base de discriminaciones socioculturales y pueden llevar al sexismo o incluso a la violencia de género dentro de las aulas. Los y las adolescentes son consideradas un grupo vulnerable al no tener generalmente herramientas de reflexión crítica (Saavedra y Casal,

2012) y por ello, son un grupo más sensible a sufrir o incluso recurrir a prácticas sexistas. Estas autoras entienden por sexismo como “un tipo de prejuicio y discriminación basado en el sexo, que se produce cuando una persona está en desventaja en una determinada situación por pertenecer a un determinado sexo” (p. 220).

La conceptualización de este trabajo se enmarca en la teoría sociocultural. Este enfoque parte de que la lengua es un artefacto persuasivo y poderoso que todas las personas al estar en una cultura tienen. El conocimiento y el uso de la lengua y que esta lengua regula la conexión con el mundo con las relaciones humanas y lo más importante: “to themselves” (Lantoff y Thorne, 2006, p. 201). Esto implica que la lengua es una herramienta para el conocimiento intrapersonal, aunque siempre es necesario un contacto con el elementos contextuales para formarse. Según la teoría de Vygotsky (1987) la persona conoce el mundo por su contexto, en relación con el ambiente y con otras personas para ir desarrollando las conceptualizaciones de este. Más específicamente, Vygotsky (1987) habla del plano *interpisciológico* e *intrapsicológico*. Este autor destaca que todas las funciones psicológicas, primero aparecen en el plano interpersonal, lo que previamente se ha mencionado como conocer el mundo en un contexto cultural, y posteriormente, aparece en el plano intrapersonal (la dimensión interna del individuo). Por todo ello, este estudio parte de la idea de que, al final, las percepciones/concepciones estereotipadas aparecen mediadas por la sociedad e interiorizadas individualmente, y por ello, es tan complejo realizar una reconceptualización (Araiz, 2022).

En cuanto a la relación entre el género y los estereotipos que lo condicionan, se sigue la visión de Colás (2007) donde se exploran distintos aspectos relevantes en el análisis de los textos del alumnado que se lleva a cabo en este estudio. El concepto fundamental es el *dominio* (p.156) que muestra la existencia de actividades, habilidades, comportamientos asociados a hombre y mujeres. También en su estudio, la autora desarrolla otros puntos como apropiación (tomar rasgos que pertenecen a otros) y la reintegración (traslación de instrumentos culturales válidos en otros contextos que no son los propios y crear nuevos conceptos culturales) (p. 157). En los estereotipos de género que se van a trabajar en este estudio, Colás (2007) incide en que la idea del género radica en dos principios: “la identidad de género es un proceso de asimilación y reintegración de las pautas sociales” (p. 158) y el segundo que dicha identidad se sustenta en la “mutua interrelación entre sujeto, sociedad y cultura” (p. 158). No obstante, cabe destacar que, aunque el sujeto esté condicionado por factores sociales y personales, siempre tienen la opción de intentar cambiar estos patrones establecidos. En definitiva, aunque existan ciertos condicionantes, existe una capacidad de cambiar dichas conceptualizaciones. Hay una capacidad de acción de las personas de utilizar estrategias y la escuela debe ser un claro

referente para transmitir nuevos valores en igualdad de género (Colás, 2007). Por ello, el centro educativo debe ser un lugar donde identificar y actuar sobre los estereotipos de género, y el profesorado es una pieza clave para fomentar la reflexión y eliminar las diferencias de género (García et Al, 2014). En conclusión estamos de acuerdo con lo que expone Ruiz (2017):

Deconstruir los estereotipos de género es imprescindible si queremos diseñar nuevas socializaciones igualitarias que quiebren la idea del género como destino, la posibilidad de nuevos modelos de feminidad y masculinidad pasa, indudablemente, por cuestionar los mandatos culturales hegemónicos. (p. 172)

1.2.3. Revisión de estudios sobre estereotipos de género en Secundaria

Los trabajos que investigan sobre los estereotipos de género en secundaria son muy extensos. Desde una esfera sociológica, muchos/as autores/as se centran en identificar cuáles son los estereotipos que más se repiten o percepciones del alumnado en torno a conceptos con sesgo de género. Entre los más destacados se encuentran los estudios de (Quesada y López, 2010) que buscan identificar los estereotipos que tienen los/as participantes de cierta muestra y el estudio de Colás y Villaciervos (2007). En la misma línea, Ceballos (2012) reflexiona mediante debates y reflexión dentro del aula sobre la perpetuación de patrones de la masculinidad. Con el paso de los años, se siguen trabajando los estereotipos como el estudio de Romera y Eceida (2017), lo que muestra la necesidad aún existente del trabajo de los estereotipos de género en secundaria.

Otro bloque de trabajos más recurrentes se basa en el análisis dentro del aula de artefactos culturales como canciones, anuncios de televisión, películas, cortometrajes etc. Los trabajos con estereotipos de género dentro del aula (Hernández, 2018) se enfocan en el análisis crítico de textos culturales ya creados en la sociedad y el objetivo es identificar estereotipos de género que se exponen en el entorno del estudiante para reflexionar sobre la extensión y la presencia de ellos en el imaginario popular. También, se sigue con este enfoque en distintos trabajos como el de Soler (2021) donde se analizan canciones, realidades quizás más relacionadas y unidas al alumnado que pueden favorecer la motivación.

En el aula de secundaria, concretamente en la clase de Lengua Castellana y Literatura, abundan los estudios descriptivos, por ejemplo los que analizan libros de texto para ver la presencia de personajes femeninos, autoras, representaciones femeninas, roles que los personajes cumplen como el de Olabarrieta (2017). También hay extensos trabajos que mediante el análisis literario buscan reflexionar sobre estereotipos de género, como el de Hernández (2020), que ofrece propuestas didácticas para trabajar estos conceptos socioculturales. Asimismo, hay abundantes estudios que trabajan la reescritura de la

tradición como ocurre con el trabajo de García (2018), donde se trabaja la reescritura de los cuentos populares con una perspectiva de género o en el reciente estudio de Ortiz y Gómez (2023), donde se reflexiona sobre la reescritura de canciones populares cambiando las representaciones estereotipadas del género.

Como se puede observar, existen amplios estudios que reflexionan y ofrecen aproximaciones teóricas y prácticas sobre estereotipos de género en el aula de secundaria. No obstante, no existen casi trabajos publicados que busquen relacionar el proceso de escritura creativa con la reflexión crítica de los estereotipos. Si bien se destaca que la reescritura puede ser una buena herramienta, se considera que es necesario que el alumnado reescriba sus propios textos. Parece bastante más asequible criticar, juzgar o valorar la existencia de estereotipos de género en textos ajenos que reflexionar sobre los que uno/a tiene integrados.

Nuestro trabajo plantea una aproximación similar al realizado por Eizagirre (2022). En él se analizan aspectos pertinentes como la inclusión de personajes femeninos en los escritos del alumnado y algunos estereotipos de género que se representan. No obstante, nuestro trabajo realiza una intervención adicional con el alumnado para reflexionar sobre los estereotipos de género.

En conclusión, la investigación que se presenta en las siguientes páginas recoge alguno de los aspectos esenciales planteados en los estudios previamente discutidos. En primer lugar, es necesario crear un estudio más sociológico y por ello se realizan 2 encuestas: encuesta 1 (preintervención) y encuesta 2 (postintervención), ya que con este método se advierten qué sesgos de género tiene el alumnado. En segundo lugar, la intervención consiste en la escritura de un texto propio con formato cuento, por lo tanto, posiblemente se vean reflejadas concepciones de la literatura tradicional y tendrán un proceso de edición por pares por lo que, analizan y valoran textos culturales cercanos y reconocibles. En tercer lugar, se destaca la reescritura como elemento primordial en la intervención ya que al ser consciente de que hay estereotipos en el texto, pueden cambiarlo y reflexionar más en profundidad.

2. METODOLOGÍA

2.1. Preguntas de investigación, hipótesis y objetivos

Para este trabajo se plantea una pregunta de investigación central a la cual se intentará dar respuesta:

- ❖ ¿Hasta qué punto el proceso de escritura creativa puede ser una herramienta eficaz para reflexionar crítica y socioculturalmente sobre estereotipos de género en el aula de secundaria?

La hipótesis que contemplamos es que la escritura creativa sí es una herramienta que puede ser eficaz para la reflexión sobre estereotipos de género dentro del aula.

No obstante, para ello, hay que realizar una aproximación previa sobre la percepción de los estereotipos de género en el aula y por ello, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ❖ ¿Qué estereotipos se manifiestan en el aula? ¿Hay algunos más frecuentes que otros? ¿Varían en función del género del alumnado?

La hipótesis sobre estas preguntas es que siguen presentes en el aula y posiblemente, se sigan repitiendo ciertas percepciones y patrones de los estereotipos de género. Respecto a la segunda pregunta, teniendo como punto de referencia el estudio Quesada y López (2010), donde se estudiaban los estereotipos de género presentes hace una década, se estima que ha habido algunos cambios y se encontrarán algunos más frecuentes que otros. Cabe resaltar que debido a la larga tradición de discriminación y sexualización de la mujer en nuestra sociedad, se intuye que una variable que se deberá tener en cuenta es el género del alumnado, ya que se presupone que las chicas repetirán en menor medida estereotipos de género al estar generalmente más concienciadas en aspectos feministas o son conscientes de la tradición de discriminación que ha ejercido el patriarcado.

Por todo ello, el objetivo general de este trabajo es comprobar la eficacia de la escritura creativa para reflexionar sobre estereotipos de género en la ESO y si esta reflexión modifica en algún sentido las percepciones del alumnado. Mediante la propuesta didáctica que se diseña se pretende advertir la eficacia de la intervención realizada en el aula con una muestra reducida de alumnado de secundaria. En definitiva, los objetivos específicos son los siguientes:

- ❖ Diseñar y aplicar una propuesta didáctica, basada en la escritura creativa, para identificar estereotipos de género y fomentar la reflexión crítica sobre estos aspectos socioculturales.
- ❖ Comprobar la eficacia de la propuesta didáctica, basada en la escritura creativa, para identificar y reflexionar sobre estereotipos de género.

2.2. Descripción de las variables

Para el trabajo se van a tener en cuenta varias variables. La variable independiente es el género del alumnado. Para comprobar la eficacia de la propuesta se plantean dos encuestas las cuales son completamente anónimas y por ello, solo se tiene en cuenta el género del alumnado (se anticipa que quizás, las personas que se identifiquen con el género femenino realicen menos estereotipos). Asimismo, también actúa como independiente la intervención (sobre escritura creativa) que se va a realizar en el aula.

Como el objetivo de este trabajo es utilizar la escritura creativa como herramienta para reflexionar sobre estereotipos de género dentro del aula de educación secundaria obligatoria, la variable dependiente y la que se va a medir es la percepción sobre los estereotipos de género. En definitiva, se quiere ver si tras la intervención el alumnado tiende a una neutralidad: el alumnado no identifica los valores que se le ofrecen (fuerza, sensibilidad, bondad, inteligencia) con ningún género en específico.

2.3. Diseño de investigación

El estudio es no probabilístico por conveniencia y se plantean técnicas de análisis mixtas valiéndose de metodología del paradigma cuantitativo con el análisis de la encuesta 1 (preintervención) y encuesta 2 (postintervención) y del cualitativo con análisis de las producciones escritas. Se propone una intervención a partir de una secuencia didáctica y el objetivo es comprobar la eficacia de la misma para la reflexión sobre estereotipos de género mediante la escritura creativa.

Al haber estado en un programa de prácticas extensivas (en el cual se está en el aula durante ocho meses una vez por semana), se advirtió la necesidad de trabajar los estereotipos de género en el aula de 3º de la ESO debido a ciertos comentarios que se notaron durante algunas observaciones de aula. La gran fortaleza que este programa ofrece a la investigación es que, al haber ejercido como profesora durante todo el curso académico, los/as alumnos/as pueden estar más tranquilos/as sin la mirada de una persona ajena que no conocen. Asimismo, tras la observación sistemática en el aula, existe un conocimiento más individualizado sobre el grupo y se conocen ciertas prácticas, actividades, actitudes... que pueden ser más gratificantes y motivantes para “promover transformaciones sociales” (Colmenares, 2011, p. 114).

En cuanto a la validez ecológica, se puede decir que el aula es un lugar representativo de las situaciones de la vida real. Para nosotras el centro educativo es un espacio en el que reflexionar sobre ciertos patrones aprendidos en la sociedad. En el aula de secundaria se reflejan estereotipos y percepciones sobre los roles de género que el alumnado va interiorizando a lo largo de su adolescencia y es necesario trabajarlo desde este espacio de aprendizaje.

2.4. Contextualización y muestra del estudio

El estudio se realiza en un centro educativo de secundaria de modelo D (enseñanza en euskera como lengua vehicular, excepto en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana) de la Comunidad Foral de Navarra. Esto supone que en dicho centro la lengua vehicular es el euskera, a excepción de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura (donde se implementa esta intervención didáctica). Asimismo, cabe resaltar que este instituto está adscrito al programa de coeducación Skolae (2018-2019), el cual tiene como objetivo

“decidir sobre el futuro sin condicionantes de género, aprendiendo a identificar las desigualdades, a luchar contra ellas y a ejercer el derecho a la igualdad en el ámbito de cada cultura, religión, clase social, situación funcional, identidad u orientación sexual...” (Gobierno de Navarra, 2017).

El curso sobre el que se realizó el estudio fue 3º de la ESO, en la cual estaban matriculados 18 alumnos y alumnas. El 61% se identifican con género masculino (11 chicos) y el 39% (7 chicas) se identifican con el género femenino. Todo el alumnado tenía la misma edad, a excepción de un alumno que ha repetido un curso y tiene 1 año más, por lo que la variable edad no se va a tener en cuenta en el estudio.

Para el posterior análisis, cabe destacar que el número de participantes de las encuestas se debe a las ausencias en el aula al realizar estas actividades: 16 participantes en la encuesta 1 (preintervención) y 17 participantes en la encuesta 2 (postintervención). Asimismo, para evitar el condicionamiento, las encuestas fueron completamente anónimas, ofreciendo así libertad de respuesta a todo el alumnado. Solo se pidió que contestaran a una pregunta personal: cuál es tu género, puesto que nuestra hipótesis es que el alumnado con género femenino tiende a realizar menos estereotipos de género, debido a la exposición mayor a temas de feminismo.

2.5. Instrumentos de recogida de datos

Debido a la naturaleza de la investigación, los instrumentos esenciales que se implantaron en este trabajo son la encuesta 1 (preintervención), encuesta 2 (postintervención), el pretest, posttest (escrituras de un texto) y las producciones escritas de la intervención.

Se sigue el planteamiento de Hernández (2004) al realizar un cuestionario para medir la identificación de estereotipos de género mediante la herramienta Google Forms. Se realizaron preguntas abiertas, las cuales se centraban en conceptos o percepciones relevantes sobre dicho tema y posteriormente, se pedía que atribuyesen a hombres y mujeres varios términos de campo semántico de cualidades/características personales (Cf. Quesada y López, 2010). Para que las respuestas no estén condicionadas por la dicotomía excluyente hombre/mujer, se propone una opción adicional en la que se incluye a ambos (3) y una gradación en los dos términos expuestos: muy de hombre (1), más o menos de hombre (2), más o menos de mujer (4) y muy de mujer (5). En la encuesta 2 (postintervención) se expusieron las mismas cuestiones.

Para el análisis de los datos se exponen distintos instrumentos que se han creado para los puntos vertebradores del estudio que reflejan el objetivo perseguido: la encuesta 1 (preintervención) y la encuesta 2 (postintervención); las producciones escritas del alumnado y finalmente, del pretest y posttest.

Para la encuesta 1 (preintervención) y encuesta 2 (postintervención) el instrumento de medición (véase Tabla 1) es el mismo, ya que se van a analizar los mismos términos que el alumnado tenía que relacionar con ser de hombre o mujer. Este análisis ha sido cuantificado con una escala desde 1 hasta 5 puntos. La puntuación más alta se corresponde con la menos estereotipada (5 puntos) que siempre se otorgará al parámetro intermedio en el que se relaciona el término con ambos géneros. Las puntuaciones más bajas se corresponden con las respuestas más estereotipadas. El objetivo es determinar si el alumnado coincide con las ideas más estereotípicas de un estudio de hace 13 años (Quesada y López, 2010) y advertir si tras la intervención estas percepciones han cambiado.

Tabla 1.

Términos y puntos otorgados a las cualidades de la pre y post-encuesta

	Asociación Quesada y López (2010)	Muy hombre (1)	Más o menos hombre (2)	Ambos (3)	Más o menos mujer (4)	Muy de mujer (5)
Valentía	Hombre	1	2	5	4	3
Amabilidad	Mujer	3	4	5	2	1
Sensibilidad	Mujer	3	4	5	2	1
Inteligencia	Hombre	1	2	5	4	3
Comprensión	Mujer	3	4	5	2	1
Agresividad	Hombre	1	2	5	4	3
Bondad	Mujer	3	4	5	2	1
Sinceridad	Mujer	3	4	5	2	1
Astucia	Hombre	1	2	5	4	3
Fuerza	Hombre	1	2	5	4	3
Trabajo	Hombre	1	2	5	4	3
Madurez	Mujer	3	4	5	2	1

Orden	Mujer	3	4	5	2	1
Responsabilidad	Mujer	3	4	5	2	1

El aspecto esencial de este trabajo es el análisis de las producciones escritas y creativas que el alumnado escribió durante la intervención didáctica. Para ello, se tienen en cuenta los siguientes parámetros de medición: descripción física, descripción psicológica (personalidad), descripción de habilidades, inclusión de personajes femeninos, agentividad y final del personaje femenino (véase Tabla 2). Para este apartado del estudio se han creado distintos instrumentos de análisis que sirven para la validación de la investigación.

En primer lugar, se ha determinado el nivel de estereotipación en la descripción de los personajes teniendo en cuenta el estudio de Colás y Villaciervos, (2007), Quesada y López (2010) y Romera y Eceida (2017). Teniendo en cuenta diversas descripciones estereotipadas tanto para el aspecto físico, para la personalidad como para las habilidades de los personajes.

En cuanto a la presencia de personajes femeninos, se han tenido en cuenta los estudios de Eizagirre (2022), Olabarrieta (2017) y la visión del proyecto de Mujeres en la E.S.O. (2009). En los textos de la intervención se analiza la presencia de personajes principales femeninos valorando con 5 puntos si tiene este género, con 1 punto si es masculino y con 3 puntos si hay dos personajes que comparten claramente el protagonismo de la historia. En cuanto a los personajes secundarios se sigue el mismo patrón, aunque la repartición de los puntos es menor: si la mayoría de los personajes secundarios son femeninos recibe 3 puntos, si son de género masculino solo 1 y si son más o menos iguales recibe el texto 2 puntos. En la misma línea se analiza la agentividad de los personajes femeninos en el relato. Si el personaje interviene de manera relevante (5 puntos), si tiene intervenciones poco relevantes (3 puntos) y si no interviene en la acción (0 puntos). Se considera que la intervención es relevante cuando el personaje femenino está en conflicto y resuelve el problema o cuando el personaje femenino ayuda de manera sustancial a solucionar el problema. Y se considera que la intervención es poco relevante cuando interviene en la acción, pero de manera poco sustancial e importante y cuando no está involucrada en la acción principal aunque se encuentra en otras más secundarias. Asimismo, se plantea por el final de los personajes femeninos en los escritos otorgando 5 puntos si es feliz, 3 puntos si el personaje femenino tiene un final irrelevante que no se puede considerar ni protagonista y 0 puntos si el personaje femenino tiene un final perjudicial para su salud física o mental.

Sumando todos los puntos de los escritos se ha determinado que los textos se consideran poco estereotipados si la puntuación se encuentra entre 33-20 puntos, se considera que está más o menos estereotipado, siendo un texto mejorable si se encuentra entre 19 y 11 puntos y muy estereotipado si tiene entre 10 y 0 puntos.

En cuanto al análisis de los textos de pretest y postest se han escogido dos tareas del cuaderno de trabajo de escritura del alumnado de 3º de la ESO que recibe el nombre de Explora (2009) (posteriormente, explicaremos detalladamente su utilidad). Para el análisis de los textos se ha valorado la opción de utilizar el mismo método de medición que en las producciones de la intervención. No obstante, en las instrucciones de los cuadernos Explora (2009) utilizados, no se especifica una descripción detallada del personaje principal o personajes, por lo tanto, se han eliminado los dos parámetros de descripción física y psicológica (de personalidad). En la misma línea, las instrucciones no especifican que tenga que haber un final obligatorio, por lo tanto, este parámetro tampoco se analiza en los escritos de Explora (2009). El análisis de habilidades se ha mantenido y se añadieron algunos parámetros más de identificación debido a que sendos textos están ambientados en una época antigua por lo que las vidas, costumbres, tradiciones, acciones posibles entre hombres y mujeres... son distintas.

Por estos cambios realizados, los textos de los y las estudiantes han sido puntuados y valorados de la siguiente manera: se considera poco estereotipado si el texto tiene entre 18 y 10 puntos, más o menos estereotipado si se encuentra entre 9 y 4 puntos y muy estereotipado si tiene entre 3 y 0 puntos.

Tabla 2.

Rúbrica de parámetros para el análisis de textos en la intervención

Descripción física del personaje principal	<u>Hombres</u> : Fuertes, musculosos, varoniles, altos, atractivos, con bastante pelo, facciones marcadas, guapos	5 PUNTOS 1 rasgo
		3 PUNTOS 2 ó 3 rasgos
	<u>Mujeres</u> : Pequeñas, bajitas, estilizadas, grandes pechos y gran culo, frágiles, delicadas, bellas y atractivas.	0 PUNTOS 4 rasgos ó más
	<u>Hombres</u> : Valientes, decididos, tipos	5 PUNTOS

Rasgos de la personalidad de los personajes principales	duros, bordes y ariscos, agresivos, poco cariñosos, independientes, graciosos, sociables. <u>Mujeres:</u> Sensibles, inseguras, dependientes, delicadas, empáticas, románticas, tolerantes, protectoras.	1 rasgo
		3 PUNTOS 2 ó 3 rasgos
		0 PUNTOS 4 rasgos ó más
Habilidades de los personajes femeninos y masculinos	<u>Hombres:</u> luchar, ir al colegio, salir de aventuras, hacer deporte, la diversión, cualquier actividad física, rodearse de amigos, ir de aventuras, ser estratégicos. <u>Mujeres:</u> escritura y lectura, estar en familia y cuidarla, seducir, ser empática, proteger a los suyos/as, creatividad, estar con el grupo de señoritas, cuidar del hogar.	5 PUNTOS 1 rasgos
		3 PUNTOS 2 ó 3 rasgos
		0 PUNTOS 4 rasgos ó más
Presencia personajes protagonistas		5 PUNTOS La protagonista es una mujer
		3 PUNTOS Son hombres y mujeres por igual
		1 PUNTO El protagonista es un hombre
Presencia personajes		3 PUNTOS Es una mujer o la mayoría son mujeres
		2 PUNTOS Son hombres y mujeres por

<p>secundarios</p>		<p>igual</p>
<p>Papel en la acción (agentividad de los personajes femeninos)</p>		<p><u>1 PUNTO</u> Es un hombre o la mayoría son hombres</p> <hr/> <p><u>5 PUNTOS</u> El personaje femenino está en conflicto y resuelve el problema. El personaje femenino ayuda de manera sustancial a solucionar el problema.</p> <hr/> <p><u>3 PUNTOS</u> El personaje femenino interviene en la acción aunque de forma poco relevante. No está involucrado en la acción principal</p> <hr/> <p><u>0 PUNTOS</u> El o los personajes femeninos no intervienen en la acción bien porque el escritor/a no ha querido o por la falta de existencia de personajes femeninos</p>
<p>Final</p>		<p><u>5 PUNTOS</u> Tiene un final feliz.</p> <hr/> <p><u>3 PUNTOS</u> Tiene un final irrelevante que no se puede considerar ni protagonista.</p>

		0 PUNTOS Tiene un final perjudicial para su salud física o mental.
--	--	---

En definitiva, el estudio que planteamos a continuación, va a tener varios análisis:

- ❖ Encuesta 1 (preintervención)
- ❖ Intervención
 - Pretest: escritura texto Explora (2009) número 21
 - Producciones escritas durante las sesiones de la intervención
 - Posttest: escritura texto Explora (2009) número 29
- ❖ Encuesta 2 (postintervención)

3. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

La secuencia didáctica en torno a los estereotipos de género mediante la escritura creativa se desarrolla en el curso de 3º de la ESO. El objetivo es que el alumnado reflexione sobre estos conceptos socioculturales con sus propios escritos, realizando en las sesiones un proceso completo de escritura: planificación, escritura, revisión y reescritura. No obstante, dado que los estereotipos son concepciones muy arraigadas en la vida social y de consumo cultural del alumnado de secundaria, se considera necesario incluir antes de la revisión de textos, una sesión más reflexiva de carácter oral para que el alumnado sea consciente de cómo los estereotipos de género le afectan.

Para el análisis de la intervención, la muestra se reduce a 14 estudiantes ya que no se han tenido en cuenta el alumnado que no ha entregado alguna de las tareas al no ser sus datos completos.

El grupo realiza un día a la semana escritura con un cuadernillo de trabajo que recibe el nombre de Explora (2009), por lo que están habituados/as a cierto formato que es el que se replica en la intervención para facilitar el proceso de escritura. El Explora (2009) es un cuadernillo en el que el alumnado tiene que escribir textos breves, de extensión de una cara de folio o menos, sobre distintas temáticas y con distintos objetivos. Como pretest se ha escogido el cuadernillo Explora (2009) número 21, ya que el escrito que se pedía era una breve narración de la época medieval. La elección de este ejercicio en concreto se debe a que requiere que exista un personaje principal y uno secundario, lo que facilita el análisis de las habilidades, la presencia de personajes femeninos (tanto protagonistas como secundarios) y su agentividad.

La intervención se realizó en cinco sesiones con una duración de cincuenta y cinco minutos cada una (la habitual en los centros de secundaria).

En la primera de las sesiones, al alumnado se le entregó una ficha (véase Anexo 1) con un formato similar al que están acostumbrados a trabajar la cual tiene como objetivo imaginar y describir el personaje principal del relato breve que van a escribir. Para ello, se les ofrecieron varias imágenes del Dixit (véase Anexo 2) para que el alumnado escoja dos con las cuáles inspirarse. Se considera importante planificar antes de la escritura del relato, por lo tanto, esta sesión fue planteada para que el alumnado vaya dando forma y plasme sus ideas sobre un elemento esencial en el relato: el personaje. Además de elegir un par de imágenes del Dixit para inspirarse, se propuso que realizasen una lluvia de ideas con la aplicación *Mentimeter* (véase Figura 8 y 9) para los aspectos de descripción física y descripción de personalidad. Con esta aplicación, se destacan los términos más repetidos en el centro de la imagen y con un tamaño de letra mayor, lo que ya indica la tendencia del alumnado a escoger descripciones más habituales y estereotipadas. Posteriormente, el alumnado tuvo que escribir un texto breve en el que incluyeron la descripción física, psicológica (de personalidad) y algunas habilidades que puedan tener sus personajes. El objetivo de esta sesión es que planifiquen y reflexionen sobre cómo caracterizan a un personaje, que expongan en el escrito sus pensamientos. Aunque no fueran conscientes, los estereotipos de género comenzaron a surgir ya desde este primer momento de planificación.

Tabla 3.

Elementos vertebradores de la sesión 1

<u>PRIMERA SESIÓN</u>	
Objetivos	Planificar la producción escrita Relacionar texto e imagen Caracterizar un personaje teniendo en cuenta la descripción física, psicológica (personalidad) y habilidades.
Materiales	Ficha Explora (2009) descripción de personajes (véase Anexo 1), chromebook
Evaluación	Tabla de análisis producciones de la intervención
Secuencia de la sesión	Lectura de ficha y explicación de la actividad (5 minutos)
	Elección de imágenes (5 minutos)

	Mentimeter aspecto físico (5 minutos)
	Mentimeter personalidad (5 minutos)
	Escritura del texto (30 minutos)

En la siguiente sesión, el alumnado se encargó de escribir un pequeño relato (cuento) donde tuvieron que incluir el personaje previamente descrito. En varias ocasiones se ha mencionado que al alumnado le cuesta enfrentarse al papel en blanco y, aunque ya se hubiera realizado una planificación previa, se consideró necesario ofrecer de nuevo las imágenes de Dixit. Para la escritura se les ofrece una ficha (véase Anexo 3) que de nuevo estaba en consonancia con lo que llevaban trabajando en el aula. Con las instrucciones que se ofrecían, se pretendía que se pudieran medir posteriormente los siguientes parámetros: la presencia de personajes femeninos (tanto protagonistas como secundarios), su agentividad y el final al que llega la historia. Los objetivos de esta sesión son trabajar la escritura, en concreto, el género narrativo breve, potenciar la creatividad y trabajar la reflexión más allá de la literacidad al tener que incluir imágenes abstractas que representan sus relatos.

Tabla 4.

Elementos vertebradores de la sesión 2

<u>SEGUNDA SESIÓN</u>	
Objetivos	Escribir una producción breve (cuento). Potenciar la creatividad Reflexionar más allá de la literacidad al tener que incluir imágenes abstractas que representan sus relatos.
Materiales	Ficha Explora (2009) de la escritura del relato (véase Anexo 3), chromebook
Evaluación	Tabla de análisis producciones de la intervención
Secuencia de la sesión	Lectura de la ficha y explicación de la actividad (5 minutos)
	Lectura de su personaje (2 minutos)
	Elección de imágenes (10 minutos)

	Escritura del texto (38 minutos)
--	----------------------------------

En la tercera sesión, se realizó una dinámica de competencia escrita y oral en la cual el alumnado tuvo que hablar de estereotipos de género que les afectaban tanto positivamente como negativamente. En primer lugar, el trabajo fue individual ya que el alumnado tuvo que escoger una carta del Dixit (véase Anexo 2) y completar la ficha (véase Anexo 4) para analizar el estereotipo de género que les afectaban personalmente. Una vez que todos y todas han escrito su documento, se comenzó con la dinámica: se hicieron dos grupos y se entregaron las cartas del equipo contrario a cada uno. Tuvieron que averiguar si el estereotipo que representa la imagen es de una chica o un chico, si es positivo o negativo y qué estereotipo concreto es (por ejemplo, que sólo las mujeres son sensibles). Posteriormente, se realizó una puesta en común y se reflexionó sobre cómo los estereotipos de género les afectaban. Los objetivos concretos son reflexionar sobre la presencia de estereotipos y de la importancia de identificarlos para trabajarlos, reconocer los estereotipos de género que el propio alumnado tiene y finalmente, ser consciente de cómo los estereotipos de género les afectan de una manera u otra.

Tabla 5.

Elementos vertebradores de la sesión 3

<u>TERCERA SESIÓN</u>	
Objetivos	Reconocer el concepto de estereotipo de género. Identificar cómo les afectan individualmente los estereotipos de género Reflexionar sobre la presencia de estereotipos.
Materiales	Ficha estereotipos de género (véase Anexo 4), juego del Dixit, material para escribir
Evaluación	Completar la ficha con rigurosidad. Se valora la extensión, profundidad y la actitud en el aula.
Secuencia de la sesión	Explicación de la actividad y grupos (5 minutos)
	Selección de imágenes (5 minutos)
	Escritura de la ficha (10 minutos)

	Adivinar la ficha del otro grupo (15 minutos)
	<ul style="list-style-type: none"> ❖ De quién es ❖ De qué estereotipo habla
	Exposición grupo 1 (5 minutos)
	Exposición grupo 2 (5 minutos)
	Reflexión sobre la afectación de los estereotipos (10 minutos)

En la cuarta sesión, se realizó una edición por pares donde el alumnado tuvo que identificar los estereotipos de género presentes en los textos de los compañeros/as. Se les ofreció una plantilla (véase Anexo 5) para que puedan paso por paso identificando ciertos puntos y marcar los aspectos que consideran mejorables en cuanto a la erradicación de estereotipos de género. Los objetivos de la sesión son: tener herramientas de corrección, identificar estereotipos en textos de compañeros/as, reflexionar sobre su presencia siendo críticos y evaluar producciones ajenas.

Tabla 6.

Elementos vertebradores de la sesión 4

CUARTA SESIÓN	
Objetivos	Adquirir conciencia crítica. Obtener herramientas de corrección. Ser conscientes de la relevancia de la edición Reflexionar sobre la presencia de estereotipos de género y de la falta de inclusión de personajes femeninos. Evaluar las producciones de los/as compañeros/as.
Materiales	Ficha de edición (véase Anexo 5), producción del compañero/a, chromebook
Evaluación	Revisión de los puntos completados por el alumnado. Se valora el análisis, la extensión y las recomendaciones que se ofrecen al compañero/a.
Secuencia de la sesión	Entrega de papeles con la pareja a editar y explicación de la actividad (5 minutos)

	Lectura de la ficha (3 minutos)
	Edición de producciones (42 minutos)
	Entrega tarea en classroom (5 minutos)

En la quinta y última sesión, el alumnado recibió su texto y tuvo que modificar la producción escrita y evitar la inclusión de estereotipos de género en los personajes y en la historia en general. Para ello, previamente se leyó un texto creado a través de la aplicación Chat GPT (véase Anexo 6) con modificaciones propias para enfatizar ciertos aspectos. Los objetivos de esta sesión son reflexionar sobre la presencia de estereotipos de género en las propias producciones escritas y reformular dichos patrones estereotipados de la historia en relación con los personajes.

Tabla 7.

Elementos vertebradores de la sesión 5

<u>QUINTA SESIÓN</u>	
Objetivos	Identificar y reflexionar sobre la presencia de estereotipos de género en las propias producciones escritas. Reescribir las producciones para evitar que sean tan estereotípicas.
Materiales	Texto con la edición, chromebook
Evaluación	Tabla de análisis de producciones de la intervención
Secuencia de la sesión	Explicación de la actividad (5 minutos)
	Lectura texto y comparación general con sus escritos (8 minutos)
	Lectura de la edición y reescritura de la producción personal (40 minutos)

Finalmente, para observar el alcance de la intervención, el alumnado realizó otro cuaderno Explora (2009) similar al que escribieron como pretest. El escrito necesitaba versar sobre un tema parecido a Explora 21 (véase Anexo 7) utilizado en el pretest con carácter narrativo y personajes humanos, y por ello, se ha escogido el cuadernillo Explora número 29 (véase

Anexo 8). La instrucción de dicha tarea era que debían escribir una página de un diario de una señorita joven del siglo XIX.

4. RESULTADOS

4.1. Encuesta 1 (preintervención)

En este primer contacto con el estudio, al alumnado se le ofrecieron unos sustantivos que tuvieron que relacionar con mujer u hombre. Como no se quería condicionar las respuestas ofreciendo únicamente los dos conceptos, se graduaron dejando un término extremo (muy) y uno que tiende a la neutralidad (más o menos). Asimismo, se ofreció un punto intermedio (ambos) en el que se considera que el término lo relacionan tanto con un hombre como con una mujer.

Para el análisis de los resultados se ha creado una tabla (véase Tabla 3) a partir del estudio de Quesada y López (2010), en el cual se puntúan las respuestas del alumnado en función de si está relacionada con lo que se considera estereotípico. Las respuestas del alumnado se han agrupado para cada sustantivo y los resultados se exponen a continuación en la Tabla 3.

Tabla 8.

Términos y puntos obtenidos en la encuesta 1

Inteligencia	67
Bondad	65
Astucia	65
Valentía	64
Amabilidad	63
Comprensión	58
Ser trabajador/a	58
Responsabilidad	58
Sinceridad	57
Orden	51
Madurez	49

Sensibilidad	42
Agresividad	38
Fuerza	30

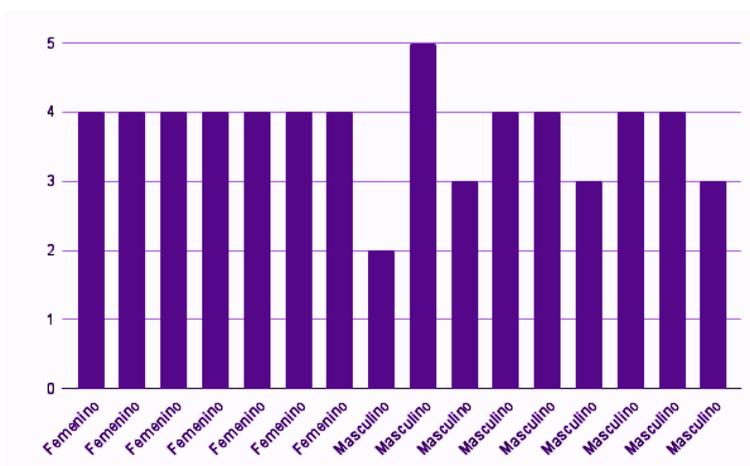
De todos los datos recabados, se escogieron los valores superiores y los inferiores para realizar un análisis más exhaustivo e individualizado. Los valores más altos corresponden a rasgos menos estereotipados, frente a los valores más bajos que se corresponden con los más estereotipados. A partir de estas puntuaciones se advierte cómo los rasgos más estereotípicos son aquellos que se repiten después de trece años del estudio de Quesada y López (2010): fuerza (30), agresividad (38), sensibilidad (42) y los menos estereotípicos (aquellos que tienden más a la neutralidad): inteligencia (67), bondad (65), astucia (65) y valentía (64).

Los resultados más estereotípicos fueron aquellos valores más bajos, entre los que se encuentra la sensibilidad (42 puntos), la agresividad (38) y la fuerza (30). A continuación, mostraremos el resultado para cada uno de estos rasgos.

La Figura 1. ilustra los resultados obtenidos para el concepto de sensibilidad. Esta característica fue una de las que el alumnado ha decidido que es más representativa de las mujeres. El eje vertical muestra la puntuación entre 1 (muy hombre) y 5 (muy mujer), como hemos indicado anteriormente. En el eje horizontal se muestra la respuesta de cada estudiante de acuerdo a su género. Vemos como las 7 alumnas y 5 alumnos lo relacionaron con la mujer. Esto corresponde a que el 75% del alumnado relacionó la sensibilidad con la mujer. 3 alumnos tendieron a la neutralidad (corresponde a hombre y mujer por igual) y solo 1 alumno relacionó esta habilidad con ser hombre.

Figura 1.

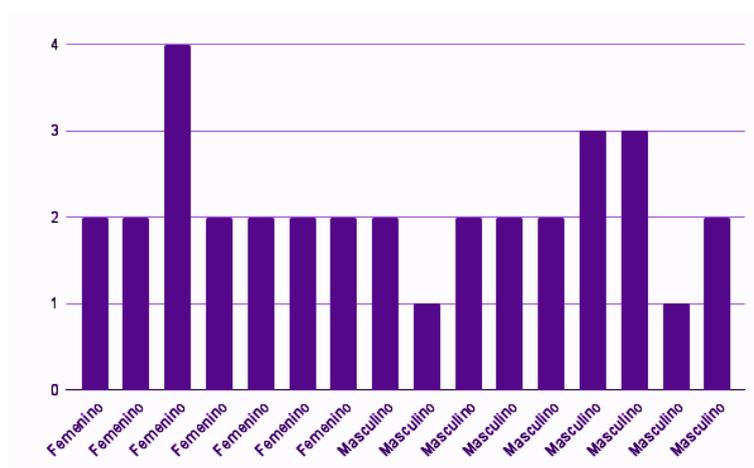
Percepción del alumnado sobre la sensibilidad



En cuanto a la agresividad (véase Figura 2), se puede observar cómo el 81% del alumnado vinculó esta característica con ser hombre. Únicamente 2 alumnos tendieron a la neutralidad al escoger el parámetro de ambos y 1 alumna lo relacionó con ser mujer. Esta cualidad fue la segunda más unánime de todas y se vió cómo el alumnado tiene la percepción de relacionar la agresividad y con lo masculino. Esta percepción fue una de las más claras viendo como casi todo el alumnado se posiciona hacia una dirección.

Figura 2.

Percepción del alumnado sobre la agresividad

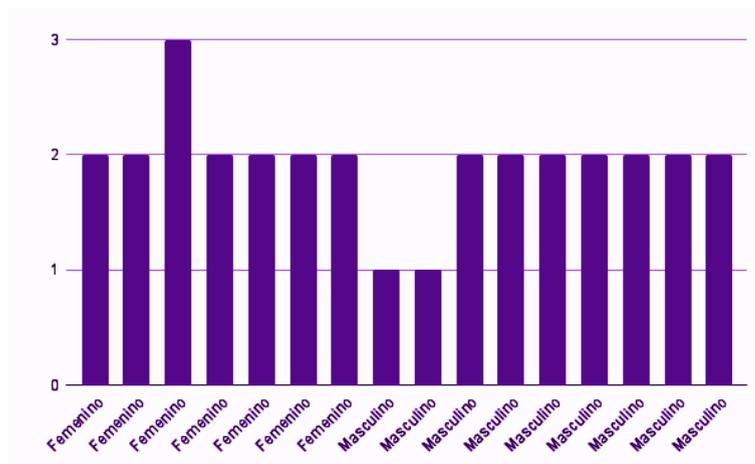


Otra de las habilidades más estereotipadas fue la fuerza (véase Figura 3): el 93,7% de alumnos y alumnas la han relacionado con ser hombre (puntos 1 y 2). Solamente 1 alumna ha marcado la opción de ambos (punto 3) lo que muestra que relaciona esta habilidad con hombre y mujer. La fuerza fue la habilidad que se ha valorado por parte del alumnado de manera más unánime y casi todos/as lo relacionaron con el género masculino.

Ya desde pequeños/as se inculcan ciertas representaciones como el lobo feroz de caperucita (Canals-Botines, 2023) el cual relaciona con “ferocidad, la agresividad, la fuerza” (p.7) y se siguen construyendo distintas imágenes con el paso en distintos medios como cine, series, publicidad, videojuegos etc. Así lo explica el estudio de López et Al (2015) donde se refleja cómo estos estereotipos se siguen perpetuando en el cine y en la publicidad, elementos que están en contacto con la realidad de los y las adolescentes. Este resultado tan unánime puede deberse a las imágenes estereotipadas que el alumnado consume en su ocio, viendo como generalmente se representa la agresividad, la rabia etc. en personajes masculinos.

Figura 3.

Percepción del alumnado sobre la fuerza

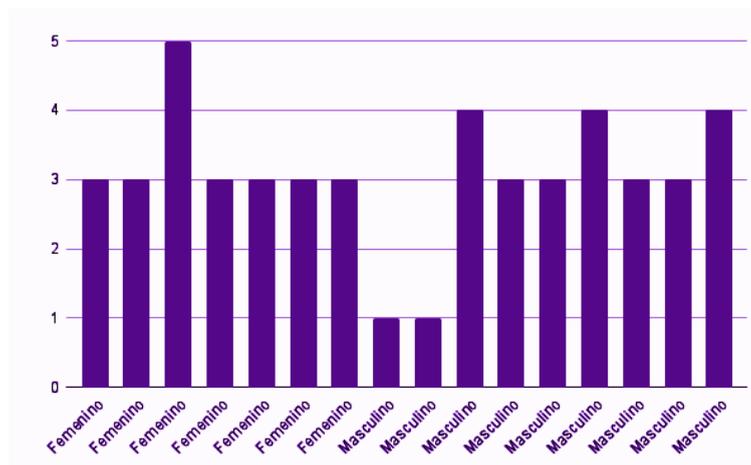


Por otro lado, se destacan a las habilidades que han obtenido puntuación más alta y por lo tanto, están menos estereotipados: la inteligencia (67 puntos), bondad (65) y astucia (65).

En cuanto a la inteligencia (véase Figura 4), se advierte como la mayoría de los estudiantes (62,5%) se decantó por la variante de ambos (hombre y mujer), por lo que existe una gran tendencia a la neutralidad. Cabe resaltar como varios estudiantes (3 alumnos y 1 alumna) relacionaron la inteligencia con la mujer y dos alumnos se decantaron por relacionarlo con lo masculino.

Figura 4.

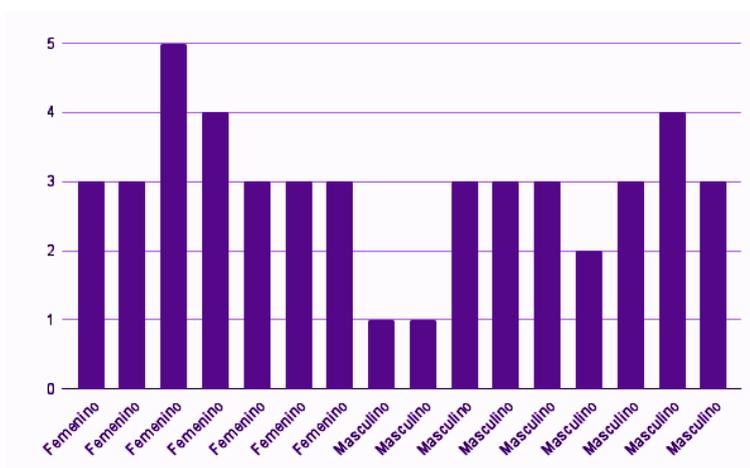
Percepción del alumnado sobre la inteligencia



La característica de la bondad (véase Figura 5), se encontraba en un punto más o menos neutro, ya que el 62% del alumnado (5 alumnos y 5 alumnas) marcaron que esta habilidad se relacionaba tanto con mujer como con hombre. En el estudio de Quesada y López (2010) la bondad se relaciona con lo femenino y en este caso, solo 2 alumnas y 1 alumno escogieron esta opción. Además, 3 alumnos decidieron relacionarla con ser hombre.

Figura 5.

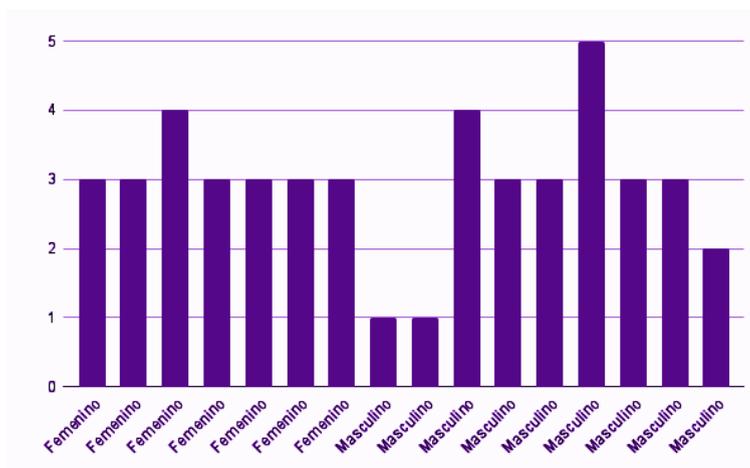
Percepción del alumnado sobre la bondad



Finalmente, de la astucia (véase figura 6) cabe destacar que en el punto neutro (ambos) se encontraba el 62,5% de la clase (6 alumnas y 4 alumnos). Solo una parte del alumnado relacionó la astucia con ser hombre (3 alumnos) y otra parte con ser mujer (2 alumnas y 1 alumno).

Figura 6.

Percepción del alumnado sobre la astucia



4.2. Intervención didáctica

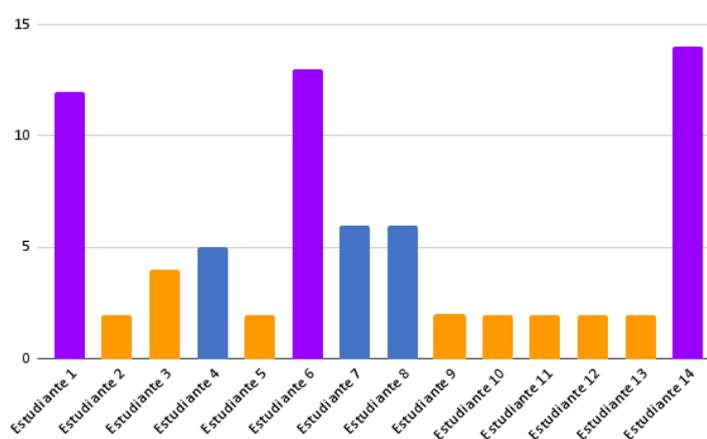
La intervención que se realizó en el aula comenzó con un pretest (véase Anexo 8) que correspondía con uno de los textos que el alumnado de 3º de la ESO normalmente escribe un día a la semana en el aula. Como pretest se ha escogido el cuadernillo Explora (2009) número 21 que se caracteriza por ser un texto narrativo, ambientado en un siglo pasado y que requiere de la existencia de personajes (humanos) protagonistas y secundarios.

Los resultados de cada ítem muestran cómo hubo muy pocos personajes femeninos protagonistas, 3 alumnas optan por poner de protagonista a una mujer y solo 1 alumna decide poner como personaje secundario una mujer. Esto supone que la agentividad de los personajes femeninos fue muy baja, y son mucho más representativas las acciones que realizaban los personajes masculinos. Asimismo, es muy reseñable cómo las habilidades generalmente estuvieron bastante marcadas por estereotipos, lo que supone que se relacionan las acciones físicas con los hombres y las actividades más creativas con el género femenino.

Si se analizan los textos del alumnado individualmente con los parámetros establecidos (véase Figura 7), se advierte cómo solo hubo 2 estudiantes que están en un puntaje que se consideraría bueno¹ (entre 18 y 10 puntos). Esto implica que no se perciben estereotipos de género en el parámetro de las habilidades y que dicho alumnado ha decidido incluir personajes femeninos que tienen cierta agentividad en la historia. Cabe destacar que la mayoría del alumnado tuvo una puntuación muy baja² (entre 4 y 0 puntos) lo que implica que en los textos, se percibe mucha presencia de estereotipos de género y poca presencia de personajes femeninos. Además, el alumnado que se posiciona en el parámetro medio³ (entre 9 y 5 puntos) tiende más a las puntuaciones inferiores, lo que refleja que en los textos había bastante descripción estereotipada y poca presencia de personajes femeninos (véase figura 7).

Figura 7.

Puntos obtenidos individualmente en el texto Explora 21



Una vez expuestos los resultados de la sesión inicial, continuaremos con el análisis de los textos trabajados durante el resto de las sesiones. La sesión 1 comenzó con el planteamiento del personaje principal (véase Anexo 2) y la sesión 2 con la escritura del

¹ Color morado

² Color naranja

³ Color azul

relato (véase Anexo 4). Estas dos producciones serán analizadas conjuntamente, ya que el relato aglutina también la descripción del personaje principal. La tercera sesión tiene como objetivo la dinámica de reflexión sociocultural y la cuarta la sesión de edición de textos de los/as compañeros/as (véase Anexo 6). Estas dos actividades que corresponden a la sesión sociocultural y a la edición por pares, las cuales estuvieron enfocadas en la reflexión y por lo tanto, no van a ser analizadas ya que se considera que su eficacia se ve reflejada en la reescritura o mejora del texto final (última sesión de la intervención).

Como presentamos en la Tabla 2, para el análisis de los textos se han tenido en cuenta los siguientes parámetros:

- ❖ Descripción física de personajes
- ❖ Descripción de la personalidad de los personajes
- ❖ Habilidades de personajes
- ❖ Presencia de personajes femeninos
 - Personajes principales (protagonista)
 - Personajes secundarios
- ❖ Papel del personaje femenino (agencia en la acción)
- ❖ Final del personaje femenino

Se mide el nivel de estereotipación de cada personaje tanto físicamente como psicológicamente (personalidad) y las habilidades que se le atribuyen. Como vimos, el alumnado recibe 0 puntos si las descripciones están muy estereotipadas, 3 puntos si están más o menos estereotipadas y 5 puntos si están poco estereotipadas. Igualmente, en el análisis se valora la presencia de personajes femeninos en los escritos, la agentividad y el final de los mismos.

Mostraremos en primer lugar los resultados de las primeras producciones (14 escritos de alumnos y alumnas) correspondientes a la intervención que se plantea.

Lo primero que llama la atención es que, los temas sobre los que versaba el texto eran muy reducidos y mostraron una correlación entre los temas y género del alumnado. El 83,3% de las alumnas escribieron sobre amor romántico a excepción de 1 de ellas que describió la vida de un personaje cuyo tema principal fue la relación familiar entre dos mujeres. Por otro lado, un porcentaje bastante elevado de los alumnos (62,5%) escribió textos de aventuras y el 37,5% de alumnos describieron la vida de un personaje.

En la primera sesión de la intervención se realizó en el aula un mentimeter, que consiste en una nube de palabras que coloca en el centro y con mayor tamaño los términos más repetidos. Se realizaron dos: uno para la descripción física y otro para la descripción de la personalidad (psicológica). Esta prueba sirve para tener una pequeña estimación del nivel

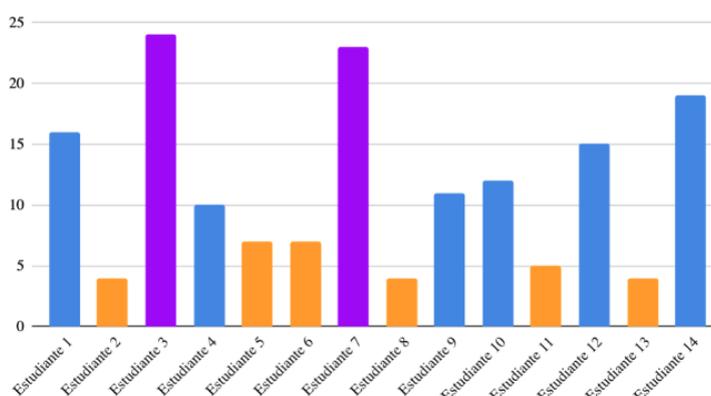
En cuanto a las habilidades de los personajes, los resultados descendieron notablemente y se advierte como la suma total de los puntos de todo el alumnado fue muy baja (14/70). Esto indica que el alumnado representó muy estereotipados los gustos, aficiones y capacidades de los personajes principales.

En cuanto a los personajes protagonistas, se advierte un número mayor de personajes con género masculino y únicamente 3 alumnas escogieron a un personaje de género femenino como protagonista. Esto ya nos indicaba que la puntuación de la agentividad de los personajes (21) y el final para los personajes femeninos (18) no iba a ser muy alta. Asimismo, se advierte un incremento de personajes femeninos secundarios respecto a los protagonistas en todas las estudiantes de género femenino, a excepción de 1, cuya protagonista es una mujer.

En cuanto a los valores generales de los/as estudiantes (véase Figura 9) se puede observar cómo solo 2 alumnas (estudiante 3 y estudiante 7) se sitúan en la franja de puntuación más alta y por lo tanto, el texto se consideraba poco estereotipado. Por otro lado, el número de estudiantes que se encuentran en la franja más baja (10 puntos o menos) es bastante elevado, lo que indica que han escrito producciones muy estereotipadas.

Figura 9.

Puntos obtenidos individualmente en la producción inicial



El objetivo de realizar esta intervención es ver si el alumnado decide cambiar su texto de forma significativa o ligeramente al darse cuenta de que sus escritos se regían en muchas ocasiones por sesgos de género. En la misma línea, se pretendía que el alumnado viese la invisibilización de la mujer e incluyesen más personajes femeninos, representativos y que tuvieran agentividad.

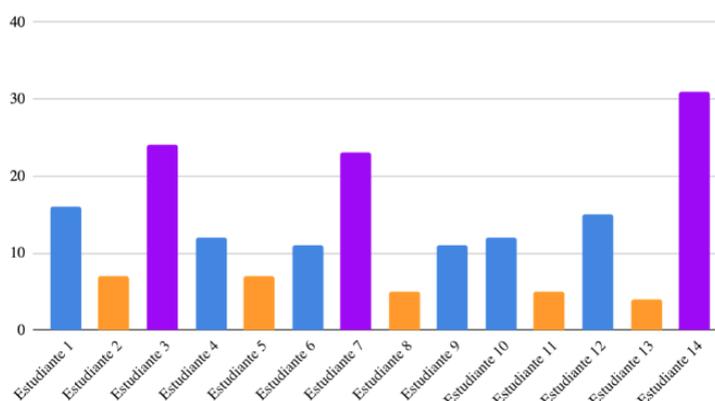
Si analizamos los datos de la segunda producción que escribió el alumnado, se advierte que de 14 estudiantes que participaron en el estudio, solo 6 realizaron un cambio

con el que sus puntuaciones variaron. Tras la sesión de edición, el alumnado modificó solo el final o amplió la historia (incluyendo algún personaje nuevo) y solo una estudiante (número 14) creó una historia nueva. Tras el análisis no existen muchas variaciones, aunque las que existen son bastante significativas.

Como se puede observar (véase figura 10), la estudiante 14 mejoró su texto llegando al mínimo requerido para que el texto se considerase poco estereotípico. Asimismo, la estudiante 6 también ha subido su puntuación al mejorar (proporcionar un final mejor al personaje femenino) la producción escrita. En otros casos, las puntuaciones han subido por la inclusión de algún personaje femenino en el relato. Aunque bien es cierto que ha habido aumentos significativos en las puntuaciones de algunos alumnos y alumnas (estudiante 2, estudiante 4, estudiante 5), generalmente los textos siguen estando demasiado limitados por una descripción estereotipada o la falta de inclusión de personajes femeninos

Figura 10.

Puntos obtenidos individualmente en la producción final



Para comprender la envergadura de algunas modificaciones, se expone a continuación el análisis de carácter cualitativo de las transformaciones realizadas por el alumnado. Los y las estudiantes número 2, 4, 5 y 8 reflejaron cambios poco relevantes, ya que sus modificaciones se basaban en incluir de forma algo abrupta personajes femeninos, pero que parecían no tener mucha relevancia en la acción. Cabe destacar que todas las transcripciones que se ofrecen a continuación, se exponen de forma literal, sin modificar ningún elemento de las producciones realizadas por el alumnado.

Estudiante 2

El estudiante 2 escribió sobre un delincuente y su primer texto concluía con la idea de que el personaje era un ejemplo de buen ladrón. No obstante, en el segundo escrito el personaje

se da cuenta de que había sido un mal ejemplo y quiere cambiar, por lo que añadió lo siguiente:

“Al ver eso se dio cuenta de lo mal que estaba robar y dejó de hacerlo. Al tiempo de salir de la cárcel se enamoró y fue feliz sin la necesidad de estar robando ni hurgando por ninguna calle...⁴”.

La puntuación aumentó por la inclusión de un personaje femenino, aunque, resulta extraño cómo la mujer únicamente sirve como salvadora, un papel casi maternal que se repite generalmente en la visión del alumnado.

Estudiante 5

En la misma línea, el estudiante 5 especificó como su personaje principal, el cual era un astronauta, tras su viaje en el espacio durante muchos años, vuelve, se reencuentra con su novia (de nuevo al mujer salvadora) y este es el motivo por el cual se quedó en la tierra:

Cuando se reencontró con su novia después de tanto tiempo en el espacio le pidió matrimonio y al cabo de 2 años, cuando ya estaban casados, tuvieron su primer hijo, llamado Mikel Aranaz Perez. Tuvieron otra hija que llamaron Julia Aranaz Perez. El, por motivos que no quiso decir, dejó la profesión de astronauta y así pasar más tiempo con su familia.⁵

Estudiante 4

El estudiante 4 escribió una historia de aventuras de 3 chicos los cuales muestran su inteligencia y fuerza. Tras dicha aventura, incluyó a una amiga con la que desahogarse: *“Cuando llego a casa Aimar quedo con su amiga a tomar algo y olvidarse de lo sucedido. Respecto a Eneko y Egoitz se siguieron llevando genial con Aimar y fueron amigos durante muchos años más⁶”.* En tres ocasiones, el alumnado incluye a una mujer como salvadora o cambiante de la vida que llevaban previamente, mostrando cómo el amor no tiene barreras y cómo estando enamorado todo puede estar bien.

Estudiante 8

En el texto de la tercera estudiante (estudiante 8) se advierte la inclusión de un personaje femenino y el relato mostraba como este personaje femenino va a ser la salvadora de la vida de oscuridad, misterio y apatía que tiene el personaje principal (descrito literalmente como un príncipe). Este personaje tenía que ir con una flor a una fiesta y desde el comienzo se prevé que va surgir el amor verdadero e instantáneo. No obstante, parece que la alumna intenta levemente incluir términos que se han reflexionado en el aula:

La muchacha era muy amable, muy risueña. Eso al joven le impacto, como le miraba a los que entraban al local, como se notaba que amaba el local. Al hombre

⁴ Transcripción literal del texto sin modificaciones

⁵ Transcripción literal del texto sin modificaciones

⁶ Transcripción literal del texto sin modificaciones

*eso le removio las tripas, sintio lo que dicen que son “mariposas”. El nunca lo habia sentido, por lo tato, no sabia como reaccionar. Cuando la joven la clavo la mirada con esa dulce sonrisa y esos mofletes colorados, se desmayó. Cuando despertó, se encontraba en un lugar extraño, nunca antes habia estado ahi. Giro un poco la cabeza y fue ahi cuando se enamoro. Estaba la muchacha, cocinando una sopa para el. La muchacha no era guapa ni mucho menos, no cumplia con los estereotipos. El no se fijo en eso, lo unico en lo que se fijo fue en como le latia el corazon cada vez que le miraba.*⁷

En cuanto a los casos más significativos, aquellos que tienen más puntuación, se destacan los escritos de tres alumnas: la estudiante 3, la estudiante 6 y la estudiante 14, la cual realiza un cambio radical a su texto, mejorándolo exponencialmente.

Estudiante 3

La estudiante 3 escribió un texto con visión LGTBIQ+ al describir la relación de dos mujeres y en la producción final cambia la visión romántica del enamoramiento instantáneo y el amor verdadero que había al principio e incluyó ciertos elementos naturales en las relaciones como el conocerse, darse espacio o mostrar vulnerabilidad tras una relación tóxica:

*Aitana era la persona en la que Andrea llevaba pensando toda la semana, por fin la conocí. De una manera u otra ya se habían conocido. Se intercambiaron los números y las redes sociales ya que Andrea estaba muy avergonzada y le quería agradecer el gesto de haberla salvado. Ellas dos se pasaron semanas hablando y quedando para conocerse. Andrea un día de esos se dio cuenta de que empezaba a sentir algo más de amistad hacia Aitana. Poco a poco Andrea se empieza a dar cuenta de que Aitana está más pegada a ella y que cuando puede coquetea con ella. Meses después Andrea le confiesa a Aitana lo que siente y ella le dice que no está preparada para pero que más adelante podrían intentarlo ya que había salido de una relación muy tóxica. Pasan varios meses y semanas y Aitana le pide salir a Andrea ya que ya se ve preparada para una nueva relación, pero le dice que irán a un ritmo lento ya que todavía tenía miedo de que le pudieran hacer daño. Pasan los años, Andrea y Aitana viven juntas, han formado una familia y están muy felices juntas.*⁸

Estudiante 6

Otro de los casos más significativos fue el cambio del texto de esta estudiante, ya que en su primer escrito la temática era de amor romántico con aspectos bastante reiterativos: triángulo amoroso, infidelidad, diferencia de edad considerable entre el personaje principal

⁷ Transcripción literal del texto sin modificaciones

⁸ Transcripción literal del texto sin modificaciones

masculino (edad madura) y personaje secundario femenino (bastante más joven)... que acaba de la siguiente manera:

Un día Diego decidió hacer una locura, él ya no quería a su mujer, en el momento en que conoció a Mariannela se desenamoró de Evelyn al instante, así que había llegado el día en el que se la iba a quitar del medio. Diego había traido un plan para matar a Evelyn, Justamente ese día ella llegaría del trabajo a las 9 de la noche el le estaría esperando en la cama con un cuchillo y cuando ella se metiera este se lo clavaría en el pecho, una vez la matase descuartizaría el cadáver y lo tiraría a distintos contenedores de Valencia, su ciudad. Así sucedieron las cosas todo como lo tenía previsto, fueron 20 puñaladas en el pecho para conseguir matarla, pero lo logró. El día siguiente de haber matado a Evelyn quedó con Mariannela y estuvieron hablando de hacer su relación pública, e irse a vivir juntos a, un mes después lo hicieron y vivieron felices para siempre.⁹

El texto muestra cómo la visión de esta estudiante estaba muy influenciada por las corrientes sociales patriarcales que incluso, antes de poner como medio para estar con su nuevo amor cualquier otra opción, optó por el asesinato machista. Y no solo eso, sino que además, el hombre era feliz para siempre (otro tópico de la tradición literaria) con su nuevo amor tras asesinar a su mujer. Después de la sesión de edición y leyendo los comentarios y percepciones de su compañera cambió el final de la historia:

Un día Diego tuvo la valentía de enfrentarse a su mujer, y decirle que se había enamorado de otra mujer, Evelyn al principio se lo tomó muy mal, pero a lo largo de la semana se sentaron seriamente a hablar sobre su relación. Decidieron que lo mejor era que se divorciasen, y que repartieran las pertenencias que tenían entre los dos a medias, aunque la casa se la quedó Evelyn, ya que Diego se fue a vivir a casa de Mariannela. Al cabo de unos años Evelyn pudo conocer a otra persona, una chica maravillosa, y descubrió que era bisexual, así los dos, Diego y Evelyn, pudieron vivir felices aunque separados.¹⁰

En este final alternativo ya no existe el asesinato y el personaje principal decide hablar y dialogar con su mujer explicando la situación que ha vivido, llegando a un acuerdo de divorcio. Asimismo, se incluyó una perspectiva LGTBIQ+ al destacar que Evelyn, la ex-mujer del protagonista se enamoró de una mujer, descubriendo así su bisexualidad.

Estudiante 14

Para concluir con la descripción de textos finales, se incluye el cambio más significativo realizado por la estudiante 14. Su primer texto tenía como tema principal una historia de

⁹ Transcripción literal del texto sin modificaciones

¹⁰ Transcripción literal del texto sin modificaciones

amor romántico e instantáneo de una chica que se escapa de casa por vivir con una madre controladora y protectora que no quiere que salga por miedo a que le pasé un desamor. Pero la protagonista se marcha, se monta en el coche de un hombre mayor desconocido en medio de la noche y conoce al hijo de este, su amor verdadero. Tras las actividades en el aula y revisiones de los compañeros/as esta estudiante decidió cambiar prácticamente toda la historia mostrando cómo ya no hay un amor verdadero, sino que ella se busca la vida en la ciudad siendo ayudada además por la jefa (aspecto no muy recurrente) de una cafetería:

Hace mucho tiempo Anastasia, vivía en un pueblo a kilómetros de la ciudad. ella nunca salía del pueblo ya que su madre no le dejaba salir, por los peligros que había en la ciudad. Ella soñaba todas las noches que iba a la ciudad, pero nunca pensó en escaparse de su casa para fugarse. De Repente una noche se escapó de su casa para por fin ver la ciudad, ella cogió la villavesa nocturna y le dijo esta villavesa lleva a la ciudad?

el le dijo si

ella dijo está bien, y cuanta cuesta ?

el le dijo 1 euro con 45 céntimos

ella dijo no tengo mucho dinero

el le dijo pues no te puedo ayudar

y una señora le dijo espera que te puedo pagar

de verdad señora ?

si, si sube

Cuando por fin llegaron a la ciudad lo primero que hizo fue ver donde podía dormir. Ella no sabía cuánto dinero llevaba ya que le cogió el dinero a su madre. Vio un apartamento pequeño y barato y se quedó un par de días con el dinero de su madre. cuando pagó el apartamento se fue a dar una vuelta hasta que le darían las llaves. Ella vio varias tiendas supermercados y la playa está super feliz. Cuando por fin le llamaron de que tenía su apartamento ya preparado se fue. A ella al principio no le gusto porque era muy pequeña y la cama era un poco incómoda pero como estaba tan cansada se durmió. Al día siguiente se despertó y bajó a la cafetería de abajo para desayunar. Ella se puso a buscar algún trabajo pero no había manera de encontrar trabajo. ya llevaba varios días y casi no le quedaba dinero. el ultimo día que solo tenía 10 euros baja a la cafetería a desayunar e irse las de la cafetería vieron que no tenía la misma sonrisa que siempre y le preguntaron qué le pasaba. ella les dijo que se tenía que volver porque no había encontrado trabajo. La trabajadoras le dijeron que hablara con nuestra jefa que nos hace falta una ayuda. A las 17:00 de la tarde fue a hablar con la jefa. A ella le costó

*admitir pero le dijo que tenía una semana de prueba. Ella estuvo toda la semana a tope y tenía mucho potencial para no perder el trabajo.*¹¹

Tras la intervención, se han tomado datos de otra tarea de Explora (2009) que sirve como posttest para observar hasta qué punto el alumnado es más consciente de los estereotipos y la importancia de representar a los personajes femeninos. El escrito necesitaba versar sobre un tema parecido a Explora 21 utilizado en el pretest (carácter narrativo y con personajes humanos) y por ello, se ha escogido el cuadernillo Explora número 29 (véase anexo 9). La instrucción de dicha tarea era que debían escribir una página de un diario de una señorita joven del siglo XIX. En este caso, se ha especificado en el aula que no era obligatorio escribir sobre una mujer, sino que podían escribir un relato cuyo personaje sea un hombre (un señorito). Se consideraba oportuno abrir esta posibilidad al alumnado, ya que al elegir lo relevante de los escritos es que sea el alumno/a el que decida sobre quien escribir. En caso de no haber ofrecido la posibilidad y acotarlo únicamente a un personaje femenino, el análisis no hubiera sido realista y los datos del estudio no hubieran sido ni fiables ni representativos.

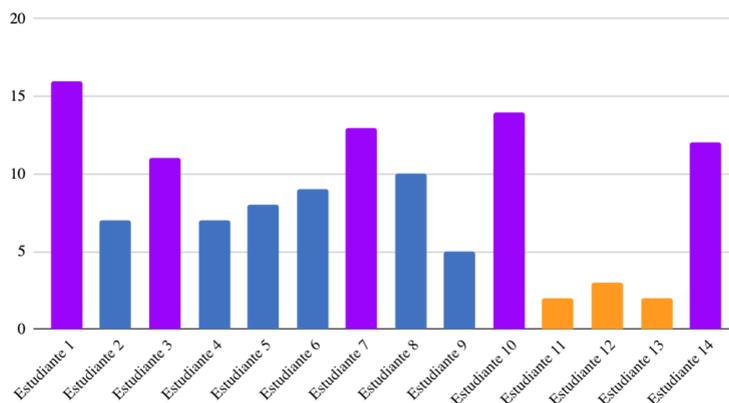
En definitiva, ambos cuadernillos, número 21 y 29, tienen como objetivo narrar una pequeña historia ambientada en una época antigua. En este caso también se midieron los mismos parámetros (véase tabla 2).

Los resultados del análisis muestran que el parámetro de las habilidades es bastante alto, aunque solo 4 estudiantes (números 1, 2, 4 y 5) han conseguido 5 puntos, es decir, con escasa presencia de estereotipos de género en las habilidades de los personajes. Asimismo, se advierte que parte del alumnado, 6 estudiantes, incluyen a mujeres como protagonistas del relato y la estudiante 8 expone por igual personaje femenino y masculino. En las puntuaciones se advierte una clara correlación entre la presencia de personajes femeninos y la agentividad, ya que las personas que ponen de protagonistas a mujeres suelen incluirlas como agente en la acción principal. En cuanto a los personajes secundarios, se advierte una tendencia a incluir más personajes de género masculino, aunque también existen varios alumnos (5, 8 y 12) que alternan entre ambos géneros. Los resultados individuales muestran una mejora con algunas puntuaciones bastante altas (véase Figura 11). Asimismo, tampoco hay casi alumnado con puntuación muy baja, solo 3 estudiantes, lo que puede reflejar que se ha mejorado en cuanto a la presencia de mujeres en los relatos.

Figura 11.

Puntos obtenidos individualmente en Explora 29

¹¹ Transcripción literal del texto sin modificaciones



4.3. Encuesta 2 (postintervención)

Tras la intervención se realizó asimismo una encuesta final idéntica a la primera encuesta realizada. Al alumnado se le ofrecieron unos sustantivos que debían relacionar con mujer u hombre.

Como se puede observar en la Tabla 4, por un lado, se analizan los menos estereotípicos, aquellos que tienden más a la neutralidad y no se relacionan explícitamente con un género u otro: astucia (74), ser trabajador/a (73), inteligencia (68) y sinceridad (68) y por otro, las habilidades que son más estereotípicas y que por ello, tienen menor puntuación: fuerza (36), agresividad (36), sensibilidad (44), madurez (52) y orden (52).

Tabla 9.

Términos y puntos obtenidos en la post-encuesta

Astucia	74
Ser trabajador/a	73
Sinceridad	68
Inteligencia	68
Bondad	63
Responsabilidad	59
Valentía	57
Amabilidad	57
Comprensión	53

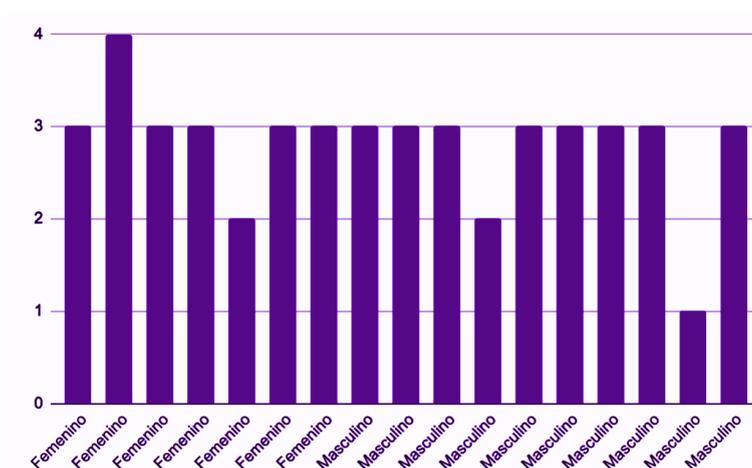
Madurez	52
Orden	52
Sensibilidad	44
Agresividad	36
Fuerza	36

En esta tabla se advierte por un lado, la existencia de unos rasgos menos estereotípicos fueron astucia (74), trabajo (73), inteligencia (68) y sinceridad (68) y por otro lado, unas habilidades que fueron más estereotípicas y que por ello, tienen menor puntuación: fuerza (36), agresividad (36), sensibilidad (44), madurez (52) y orden (52).

Los resultados muestran que una de las habilidades menos estereotipadas es la astucia (véase Figura 12). En este caso, la mayoría de los estudiantes (76%) tendió a la neutralidad al marcar el punto 3, lo que indica que el alumnado piensa que es una habilidad que se relaciona tanto con hombres como con mujeres. Otros 3 alumnos tendían hacia lo masculino y 1 alumna hacía lo femenino (más o menos de mujer).

Figura 12.

Percepción del alumnado sobre la astucia



En la misma línea se observa como el rasgo ser trabajador/a también tendía a la neutralidad (76% del alumnado) y fueron un par de alumnas las que lo relacionan con ser más o menos y muy de hombres (al igual que otro alumno) y un estudiante lo relacionó con más o menos de mujer.

Figura 13.

ser más o menos de hombre (parámetro 2 en el eje vertical) y un 41% muy de hombre (parámetro 1 en el eje vertical). Estos datos fueron los más extremos lo que muestra que los y las adolescentes siguen perpetuando ciertos conceptos con sesgos de género.

Figura 15.

Percepción del alumnado sobre la agresividad

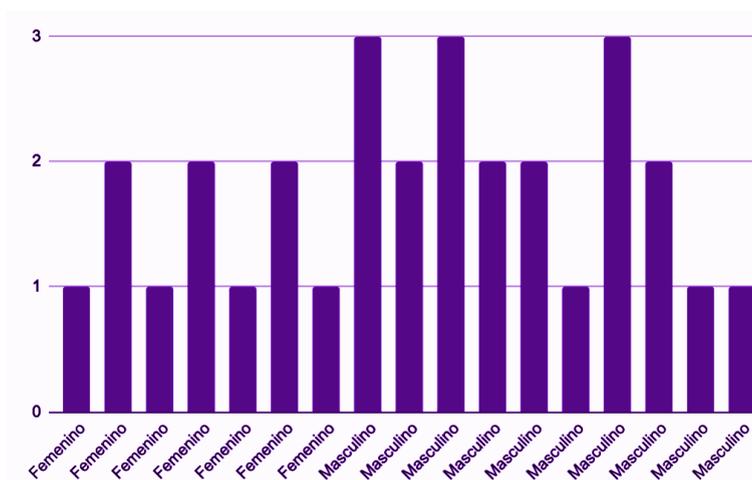
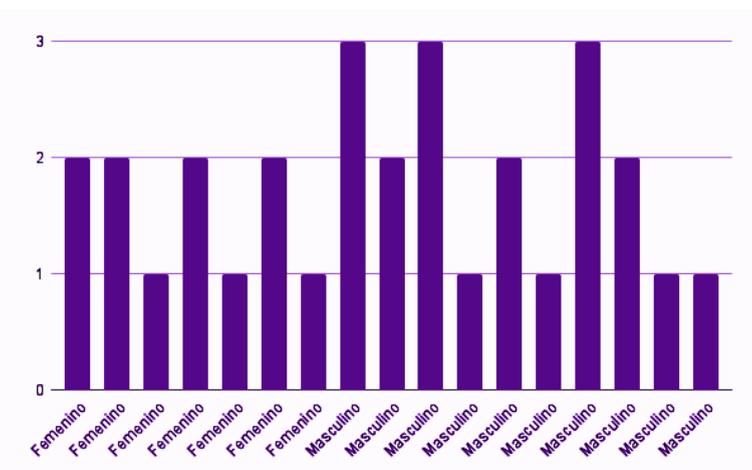


Figura 16.

Percepción del alumnado sobre la fuerza



5. DISCUSIÓN

Para advertir el alcance de la intervención realizada se plantea el análisis conjunto de los resultados que muestran el éxito de dicha intervención.

En primer lugar, en cuanto al análisis de los Explora número 21 y 29, se van a exponer los parámetros analizados (véase tabla 2) de habilidades de los personajes, la presencia de personajes femeninos tanto protagonistas como secundarios y su agentividad. Y en segundo lugar, es relevante ver la progresión individual y la mejora de cada estudiante.

Con respecto al parámetro habilidades atribuidas a los personajes, se tienen en cuenta distintas actividades que se podían relacionar con cada género:

- ❖ Hombres: luchar, ir al colegio, salir de aventuras, hacer deporte, cualquier actividad física, rodearse de amigos, ser estratégicos.
- ❖ Mujeres: escritura y lectura, estar en familia y cuidarla, seducir, ser empática, proteger a los suyos/as, creatividad, estar con el grupo de señoritas, cuidar del hogar.

Los resultados del cuadernillo Explora (2009) número 21, que funciona como pretest, muestran que la puntuación global de las habilidades es 15 sobre 70 (puntuación máxima en caso de obtener 5 en todos los apartados), lo cual indica que posiblemente gran parte del alumnado haya realizado habilidades estereotipadas (cuanto más baja la puntuación, más estereotipada es su producción). En el postest (Explora número 29) el total aumenta hasta 32 puntos, lo que supone que el alumnado ha optado por incluir habilidades más variadas y menos estereotípicas.

El siguiente parámetro es la presencia de personajes femeninos protagonistas. Comenzando por los protagonistas cabe destacar que en el Explora 21 la puntuación total es de 26 habiendo únicamente tres alumnas que incluyen a personajes femeninos como protagonistas y el resto optan por el género masculino. En el Explora 29 la puntuación aumenta a 39 advirtiendo como hay seis personajes femeninos y una alumna decide compartir el protagonismo entre un hombre y una mujer. En cuanto a la presencia de personajes femeninos secundarios no se advierten variaciones en la puntuación total siendo el mismo en ambos escritos (19 sobre 70). Este aumento en la inclusión de personajes femeninos potencia que exista más agentividad, parámetro que aumenta considerablemente entre el pretest, que solo existen 14 puntos y el postest, que aumenta a 29 puntos.

Tabla 10.

Comparación de parámetros entre pre y postest

	Explora 21 (pretest)	Explora 29 (postest)
Habilidades de los personajes	15	32
Personajes femeninos protagonistas	26	39
Personajes femeninos secundarios	19	19
Agentividad	14	29

En cuanto a las puntuaciones individuales se estima que un texto no está estereotipado si tiene entre 18 puntos y 10, está más o menos estereotipado si tiene entre 9 y 4 puntos y muy estereotipado entre 3 y 0 puntos. Como se puede observar (véase Tabla 11), en líneas generales se advierte un aumento de composiciones menos estereotipadas y con más presencia de personajes femeninos.

Tabla 11.

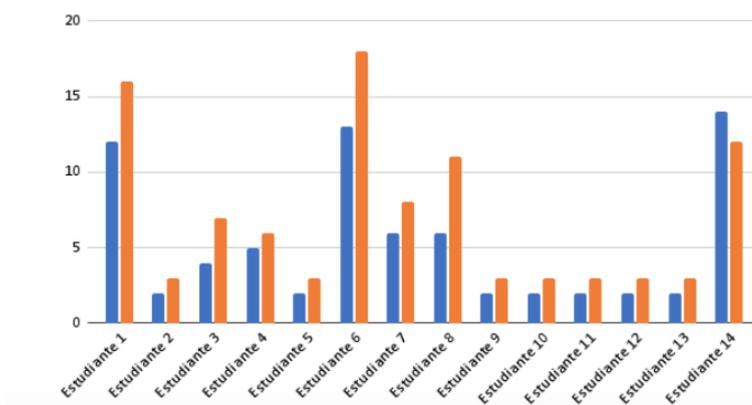
Comparación de puntuación individual entre pre y postest

	Explora 21 (pretest)	Explora 29 (postest)
Nada estereotipada	3 estudiantes	6 estudiantes
Más o menos estereotipadas	3 estudiantes	5 estudiantes
Muy estereotipada	8 estudiantes	3 estudiantes

Aunque los resultados muestran una mejora considerable en el conjunto de textos, es necesario analizar también el desarrollo individual del alumnado, y comprobar hasta qué punto han mejorado entre pretest (color azul) y postest (color naranja), es decir, de un texto a otro. Como se advierte en la figura 17, casi todo el grupo ha mejorado en menor o en mayor medida en función de los parámetros de habilidades, presencia de personajes femeninos y agentividad, incluso en muchos casos la mejoría supera los 4 puntos. Solo 1 estudiante (14) ha descendido en dos puntos, aunque su texto sigue estando entre los que tienen puntuaciones más altas.

Figura 17.

Comparación de puntuación individual entre pre y postest

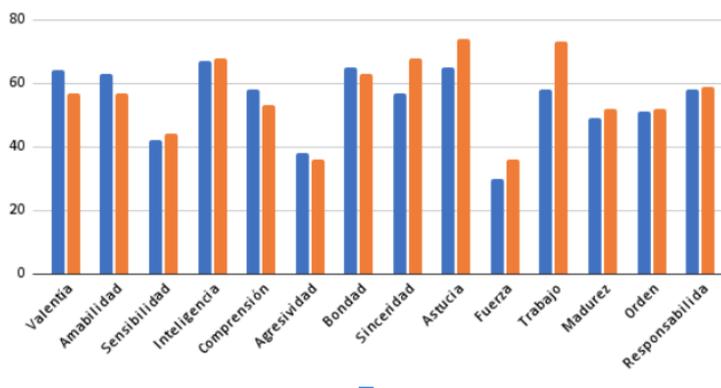


Por todo lo previamente expuesto, parece ser que la intervención ha tenido éxito al existir una mejora general en los textos del alumnado.

Tras el análisis de los textos del cuadernillo Explora (2009) que han sido utilizados como pretest y postest, se van a comparar los valores que se han ofrecido en la encuesta 1 (color azul) y en la 2 (color naranja) que el alumnado debía relacionar con ser mujer u hombre. Compararemos las valoraciones en conjunto de las características analizadas en las encuestas (Fig 18).

Figura 18.

Comparación de puntuación entre encuesta 1 y encuesta 2



Tal y como muestra la Fig 18, la comparación entre la puntuación obtenida en la encuesta 1 (preintervención) y la encuesta 2 (postintervención) muestra cómo en líneas generales ha habido una variación ligera, de 1 a 3 puntos en la mayoría de los términos, aunque también existen ítems donde no se muestra ascenso. En algunos casos ha habido un empeoramiento entre varios términos como la valentía (7 puntos), amabilidad (6 puntos) y comprensión (5 puntos). En este punto se advierte en líneas generales que el alumnado ha potenciado su visión de que la valentía es de hombres y la amabilidad y comprensión de las mujeres. No obstante, hay cuatro términos que han aumentado de manera más sustancial eliminando algo la visión de que la sinceridad (8 puntos) y la astucia (9 puntos) se relacionan con las mujeres. Asimismo, la idea de que la fuerza (6 puntos) y el trabajo (15 puntos) son términos en relación a los hombres.

Tabla 12.

Términos y puntos obtenidos en la encuesta 1 (preintervención) y encuesta 2 (postintervención)

	Puntos encuesta 1	Puntos encuesta 2
Inteligencia	67	68
Bondad	65	63

Astucia	65	74
Valentía	64	57
Amabilidad	63	57
Comprensión	58	53
Responsabilidad	58	59
Ser trabajador/a	58	73
Sinceridad	57	68
Orden	51	52
Madurez	49	52
Sensibilidad	42	44
Agresividad	38	36
Fuerza	30	36

Viendo los resultados de la encuesta 1 (preintervención) y encuesta 2 (postintervención), no se puede decir que haya una mejora sustancial. Si bien es cierto que la mayoría de los términos tienden al alza, muchos de ellos no aumentan de manera muy significativa. Aunque se estimaba una mejora mayor en los resultados de la encuesta 2, también hay que ser consciente de que una transformación más profunda en conceptos socioculturales tan interiorizados y expuestos en la sociedad actual es compleja (Araiz, 2022). Este proceso requiere de tiempo, consciencia y más formación.

En cuanto al análisis individual de la puntuación del alumnado (véase Tabla 7), se puede observar cómo no ha habido variación muy sustancial en los parámetros establecidos. Cabe recordar que los resultados de las encuestas son completamente anónimos, para que el alumnado tuviera la seguridad de poder contestar libremente y sin condicionamientos. Por ello, el único dato que se tiene del alumnado es el género. Para el análisis de resultados se considera que el alumnado tiene pocos estereotipos si su puntuación se encuentra entre los 50 y 70 puntos, se estima que el alumnado tiene una visión bastante estereotipada de los conceptos expuestos si su puntuación se encuentra

entre los 49 y 30 puntos y se considera que el alumnado tiene muchos estereotipos si su puntuación es de 29 o menos.

En primer lugar, las puntuaciones más bajas (entre 29 y 0 puntos) son aquellas que representan muchos estereotipos y solo hay un estudiante en cada encuesta que tenga una puntuación tan baja. No obstante, es representativo que haya una diferencia de 5 puntos en dicha franja ya que indica que se ha mejorado levemente al acercarse a la que está un poco menos estereotipada. En segundo lugar, en el parámetro de la existencia de bastantes estereotipos hay una dispersión mayor en la post-encuesta siendo más valores los que se muestran. Y finalmente, en la presencia de pocos estereotipos de género se observa como en la post-encuesta hay una persona menos pero las puntuaciones son bastante más altas lo que se puede ver como un cambio positivo.

Tabla 13.

Comparación puntos obtenidos individualmente

		Puntos encuesta 1	Puntos encuesta 2
70-50 Poco estereotipado	70		3M
	58		1F
	57	1F 1M	
	55	1F 2M	1F
	54	1M	
	52	1F	1F
49-30 Bastante estereotipado	49	2F 1M	
	48		1M
	47	2F	1M
	44		1M
	42		1F
	41		1F
	40	1F	

	37		1M
	36		1M
	34		2F
	32	1M	
	31		1M
29-0 Muy estereotipado	28		1M
	23	1M	

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

En el estudio se planteaba la siguiente pregunta de investigación ¿hasta qué punto el proceso de escritura creativa puede ser una herramienta eficaz para reflexionar crítica y socioculturalmente sobre estereotipos de género en el aula de secundaria? Como se ha podido ver en el apartado anterior, se advierte cómo existe una mejora muy notable en los textos de pre y postest (véase Figura 17). Esta mejora muestra cómo la escritura puede ser una herramienta para que el alumnado reflexione sobre estereotipos viendo cómo los alumnos y alumnas tienden a disminuir el número de descripciones estereotipadas y a aumentar la presencia de personajes femeninos en el postest. A pesar de que esta herramienta ha mostrado resultados relevantes, se estimaba una mejora mayor en la producción del alumnado con respecto a nuestro objetivo. Por lo tanto, hay que valorar qué mejoras se pueden implementar para que el proceso de escritura y la reflexión de los propios estereotipos que plasman en los textos, sean más eficaces.

En cuanto al conjunto de preguntas que se refieren a la presencia de estereotipos de género en las aulas, ¿Qué estereotipos siguen presentes en el aula? ¿Hay algunos más frecuentes que otros? ¿Varían en función del género del alumnado?, se partía de la hipótesis de que se repetirían algunos estereotipos ya identificados en estudios previos (Romera y Eceida, 2017) y (Quesada y López, 2010), aunque se estimaba que no se repetirían tantos. Asimismo, se destacaba que las personas que se identificaran con género femenino producirían composiciones menos estereotipadas debido a la larga tradición de discriminación y sexualización sobre las mujeres y la tendencia a interesarse más por temas de perspectiva de género o por aspectos feministas. Los resultados muestran que la variable género no ha sido significativa en las encuestas, y se observa cómo las alumnas están igual de influenciadas (o incluso más) que el alumnado masculino. No obstante, en las

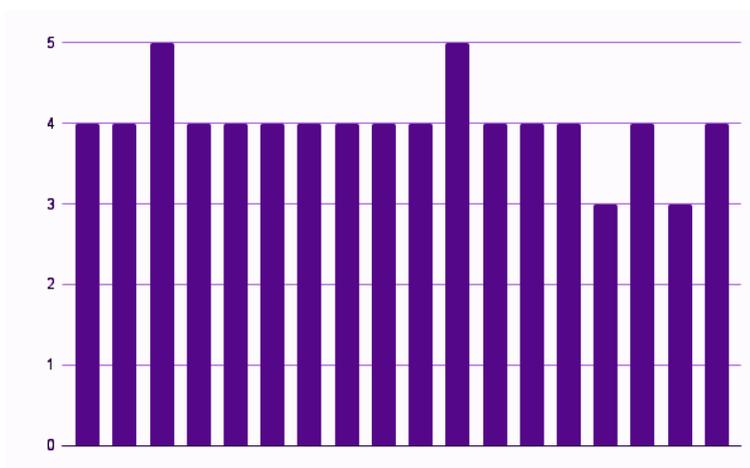
producciones escritas y en los textos de pre y postest, sí se advierte que son las estudiantes las que obtienen puntuaciones más altas mostrando así menos nivel de estereotipación y mayor presencia de personajes femeninos. En cuanto a la cuestión de qué estereotipos siguen presentes, con la pre y post encuesta se advierte cómo los más establecidos son la relación entre ser hombre con la fuerza y agresividad. Por otro lado, se relaciona con la mujer las habilidades de sensibilidad y madurez.

En definitiva, se podría decir que el estudio muestra cómo implementar una secuencia de escritura puede ayudar a que el alumnado reflexione sobre los estereotipos que ellos y ellas mismos/as tienen analizando sus propios escritos. La escritura creativa ayuda a reflexionar intrapersonalmente y ser conscientes de cómo la sociedad les influye perpetuando sesgos de género los cuales, por desgracia, están muy establecidos y presentes en la sociedad.

Asimismo, cabe resaltar la valoración del alumnado tras la intervención. Se les realizó varias preguntas de las cuales se van a extraer dos: cuál ha sido su interés en las sesiones y cuánto crees que te ha ayudado estas sesiones a reflexionar sobre estereotipos de género. Para las respuestas se ofrecía una escala Likert con los siguientes valores: el 1 es poquísimo, el 2 poco, el 3 más o menos, el 4 mucho y el número 5 muchísimo. En las respuestas de la primera cuestión sobre el interés de las sesiones (véase Figura 18) se advierte que el 78% del alumnado (18 alumnos y alumnas) ha marcado la opción de mucho y el 11% el parámetro muchísimo y el porcentaje restante en el valor neutro de más o menos.

Figura 18.

Respuestas del alumnado a la cuestión de cuál ha sido su interés

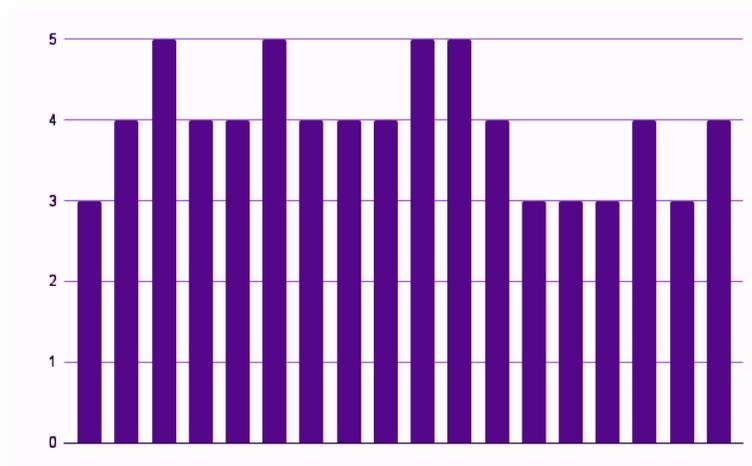


En cuanto a las respuestas de la cuestión de cuánto crees que te ha ayudado estas sesiones a reflexionar sobre estereotipos de género (véase Figura 19) el 22% señala que

les ha servido muchísimo y el 50% comenta que mucho. Finalmente, 5 estudiantes optan marcar la opción de más o menos.

Figura 19.

Respuestas del alumnado a la cuestión de cuánto crees que te ha ayudado estas sesiones a reflexionar sobre estereotipos de género



Estos datos muestran cómo en general, el alumnado está satisfecho con la intervención mostrando como ellos y ellas consideran que han reflexionado sobre estereotipos de género.

A pesar de todos los datos que se han ofrecido, cabe resaltar que el estudio tiene varias limitaciones. Una de las primeras es la representatividad, ya que, al ser una muestra tan reducida y concreta, los resultados del estudio no se pueden generalizar. Al realizar la investigación en un aula con una muestra tan pequeña, esta no es extrapolable a toda la sociedad. En la misma línea, cabe destacar que las aulas de secundaria no se forman al azar, por lo tanto, en ningún momento se podría hablar de aleatoriedad en el estudio. Además, como ya se ha mencionado previamente, la intervención se realiza en este grupo de 3º de la ESO debido a varias observaciones realizadas durante el curso escolar, por lo que el estudio queda muy limitado a un grupo en concreto. Una sugerencia para futuros estudios es extender el estudio a otras aulas y a otros niveles. Esto sería muy esclarecedor para comprobar así la efectividad de la escritura creativa como herramienta para la reflexión.

En cuanto a las limitaciones de la intervención se destaca que al ser un tema transversal y trascendental para el desarrollo del alumnado en la etapa de búsqueda de la identidad (Erikson, 1970), quizás serían necesarias más sesiones para poder analizar en profundidad sus propios estereotipos de género reflejados en sus textos. Otra de las limitaciones encontradas a lo largo del estudio ha sido el que el alumnado parecía bastante

reticente a trabajar aspectos de género, y se ha visto como quizás existe cierta resistencia a reflexionar sobre temas en relación con la perspectiva de género.

Por todo ello, se recomiendan ciertas mejoras que se pueden implementar en futuras investigaciones para aumentar la efectividad de la secuencia didáctica. Sería recomendable extender a una o dos sesiones más de reflexión sociocultural, para que el alumnado recoja los textos de los compañeros/as con una mirada más sensible y pueda identificar mejor los estereotipos de género y realizar aportaciones más sustanciales. Asimismo, podría ser muy beneficioso mostrar al alumnado sus resultados del análisis para que fuesen conscientes de cómo en sus escritos las mujeres quedan relegadas a papeles más secundarios o inexistentes, y cómo en la mayoría de los textos existe una alta estereotipación de los personajes tanto femeninos como masculinos, lo que refleja los modelos que tienen interiorizados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allué, C. y Pérez, A. (2009). *Explora: Comunicadores del siglo XXI*. Cénlit
- Alonso, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 28, 51-66. <https://rdra.es/970c23>
- Araiz, I. (2022). Problematizando los estereotipos culturales dentro del aula de ELE. Propuestas didácticas para su desmitificación [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Navarra].
- Ayala, J., Baute, M.I., Loño, M.V., y Muñoz, A. (2022). ImaginaArte: Crear en el aula con la imagen y la palabra. *Textos, Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 96, 30-36.
- Bernárdez, A., y Moreno, I. (2023). Trampas del binarismo: Dicotomías de género y sistema publicitario (un caso práctico durante la crisis de la covid-19). *Asociación Española de Semiótica (Signa)*, 32, 55-70. <https://doi.org/10.5944/signa.vol32.2023.36112>
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 13(49), 3-19. <https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822254>
- Camps, A. (2017). Los proyectos de lengua. *Textos, Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 78, 8-17.
- Canals-Botines, M. (2023). Cuentos (des) explicados: la caperucita roja y la caperucita forzada. HUMAN REVIEW. *International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 16(6), 1-7. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4697>
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase* (Vol. 553). Anagrama.
- Ceballos, M. (2013). Interpretaciones de los estudiantes de educación secundaria sobre la masculinidad: Por una pedagogía de género en los centros escolares. *Aula*. (19); 197-210. <http://digital.casalini.it/3167351>

- Celis, F., Rivas, M., & Camacho, A. (2013). Estudio sobre la estructura, contenidos, sesiones y aplicación de talleres de lectura y escritura creativa. *Revista de literatura hispanoamericana*, 67(4), 65-87. <https://rdra.es/aa31c9>
- Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: Enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 151–166. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96661>
- Colás, P., y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 35-38. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96421>
- Colmenares, A. (2011). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <http://hdl.handle.net/20.500.12799/1833>
- Cortés, B. C., e Itarte, R. M. M. (2013). (Re) Construcción de identidades de género en espacios sociales y educativos: Aportaciones desde la pedagogía y la psicología. *URBS: Revista de estudios urbanos y ciencias sociales*, 3(1), 69-87. <https://rdra.es/8207cf>
- Delmiro, B. (2001). La escritura en los aledaños de lo literario. *Tarbiya*, 28, 09-50. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7320/7662>
- Eizaguirre, O. (2022). Y, después de todo, escribí: fanzine y escritura en el aula de Lengua Castellana y Literatura. [Trabajo Fin de Máster, Universidad Pública de Navarra].
- Erikson, E. (1970). *Infancia y sociedad*. Hormé.
- España, Ministerio de Educación (2022). Real Decreto 71/2022, de 29 de junio, por el que se aprueba el currículo de las enseñanzas de la etapa de educación secundaria obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra (RCL 2022\71). Boletín Oficial del Estado, 04/08/2022.
- Fernández, M. (2009). Publicidad y violencia de género: un estudio multidisciplinar. UIB.

- García-Carcedo, P. (2018a). Desde los cuentos tradicionales hacia la escritura creativa 2.0. *Propuesta didáctica. Lenguaje y textos*, (47), 37-48. <http://doi.org/10.4995/lyt.2018.9940>
- García-Carcedo, P. (2018b). Escritura creativa e igualdad: versiones de los cuentos tradicionales. *Didáctica Lengua y Literatura*. (30), 87-103. <http://dx.doi.org/10.5209/DIDA.61956>
- García-Pérez, R., Rebollo, M. Á., Vega, L., Barragán-Sánchez, R., Buzón, O., y Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y educación*, 23(3), 385-397. <https://doi.org/10.1174/113564011797330298>
- Garzón, P. (2017). Adolescentes, escritura y TIC. *Infancias Imágenes*, 1 (16), 131-143. <https://doi.org/10.14483/16579089.9919>
- Garrido, M. (2007). Estereotipos de género en la publicidad. La creatividad en la encrucijada sociológica. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, 11, 53-71. <http://hdl.handle.net/11441/29053>
- Gobierno de Navarra. (2017). Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. Skole un itinerario para aprender a vivir en igualdad. <https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/skolae-familias>
- Gobierno de Navarra. (2019). Ley Foral 17/2019, de 4 de abril, de igualdad entre mujeres y hombres. <http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=51447>
- Hernández, J. M. (2004). El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística. *Tonos digital*, 8, 29-56. <https://rdra.es/fa1017>
- Hernández, B. Á. (2018). Itinerario didáctico para fomentar la coeducación desde la asignatura de Lengua y Literatura, 1386-1395 <http://hdl.handle.net/10553/69345>

- Hernández, B. Á. (2020). Recuperando las voces de las escritoras: una aplicación didáctica en las clases de literatura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 32, 139-149. <https://doi.org/10.5209/dida.71792>
- Hinton, P. R. (2016). *The perception of people: Integrating cognition and culture*. Routledge.
- Quesada, J., y López, A. (2010). Estereotipos de género y usos de la lengua: un estudio en Educación Secundaria. *Ensayos: revista de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Albacete*, 25, 41-58. <https://hdl.handle.net/11162/218452>
- Labarthes, J. T. y Herrera L. H. (2016). Potenciando la creatividad humana: taller de escritura creativa. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (31), 19-37. <http://hdl.handle.net/2133/12783>
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Horas y Horas.
- Lantolf, J. y Thorne, S. L. (2007). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. In: B. van Patten y J. Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002646>
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1994). Metodología de la investigación sobre adquisición de segundas lenguas. En: D. Larsen-Freeman (Ed.), *Introducción al estudio de la adquisición de lenguas*. Gredos.
- León, A., Guerrero, M. D. C, Cueva, M. R., Guano, G. D. P., y Sánchez, L. D. R. (2023). El papel de la educación en la promoción de la igualdad de género y la diversidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 4526-4540. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5676
- Lippmann, W. (1922). *Public opinion*. Harcourt-Brace.
- López, Ana., López García-Molins, Ángel et alt. (2009). La Presencia de las Mujeres en la E.S.O. (consultado el 24-05-2023) <http://meso.uv.es/informe/index.php>

- López, E., Rodríguez, J. R., Gascón, J. F., & Bernal, P. (2015). El sexismo y los estereotipos en la publicidad y en el cine. Análisis comparativo. *Opción*, 31(1), 657-670. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31043005036>
- Mastari, L., Spruyt, B. y Siongers, J. (2019). Sexismo benévolo y hostil en las esferas sociales: el impacto de los padres, la escuela y el romance en las actitudes sexistas de los adolescentes belgas. *Fronteras en sociología*, 4, 47.
- Ortiz, A. M., y Gómez, G. (2023). Reescrituras del Cancionero popular infantil desde la perspectiva de género: contribución de Once damas atrevidas y Teresa la princesa a la educación literaria. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (13), 68-86. <https://doi.org/10.1344/did.2023.13.68-86>
- Olabarrieta, S. (2017) Libro de texto y transmisión del sexismo en la ESO. [Trabajo Fin de Máster, Universidad Pública de Navarra].
- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, (27), 81-102. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2012.27479>
- Rodari, G. (2008). Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias. Ediciones Colihue SRL.
- Romera, M. y Eceida, I., (2017). Discusión y reflexión sobre los estereotipos de género entre el alumnado de secundaria. Experiencia didáctica en un grupo de 3º de ESO. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, (17), 159-175. <https://hdl.handle.net/2454/28499>
- Ruiz, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *ATLÁNTICAS–Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 166-191. <http://hdl.handle.net/2183/21854>
- Saavedra, N., y Casal, L. (2012). Género, sexismo y variables culturales. Madrigal Barrón, P. y Carrillo Pascual, E.(coords.), *Nuevos tiempos, nuevos retos, nuevas sociologías*, ACMS, 217-225. <https://rdra.es/bf64c4>

Salinas, J., Rodríguez, L., & García, M. (2023). Perspectiva de género. *Revista Jurídica Mario Alario D'Filippo*, 15(30), 326-339. <https://doi.org/10.32997/2256-2796-vol.15-num.30-2023-4252>

Santacruz, L. y Serra, T. (2017). Microrrelatos y aprendizajes lingüísticos. *Textos, Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 78, 26-33. <http://hdl.handle.net/11162/151765>

Sevilla, S. (2012). Taller de escritura creativa de cuentos. *Didáctica Lengua y Literatura*, 24, 489 -516. <http://hdl.handle.net/11162/178434>

Soler, S. (2021). Estereotipos de género y músicas urbanas: una secuencia didáctica de reescritura creativa con estudiantes de educación secundaria. *En IX Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*, 1-4.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Ed. by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, y E. Souberman). Cambridge, MA: Harvard University Press.

ANEXOS

Anexo 1. Ficha descripción de personajes

CREADORES DE PERSONAJES

Esta vez la tarea que tenéis que hacer es sencilla: tendréis que crear un personaje principal para el relato que después crearemos. En el siglo XXI el personaje es un elemento esencial en cualquier medio (series, libros, videojuegos...) y en algunas ocasiones los personajes son más atractivos que la propia historia. Por todo ello, hay que reflexionar y trabajar bien en la caracterización de ellos y ellas.

Imagina un personaje que vaya a ser protagonista en tu historia. Para ello, tienes que pensar en todos los aspectos relevantes de dicho personaje: cómo es (físicamente), cuál es su personalidad, que habilidades tiene... Concreta con minuciosidad cómo es tu personaje y evita las palabras generales como por ejemplo, majo.

Intenta imaginar cómo es su vida (tranquila, movida, buena, mala...), que profesión tiene (profesor/a, detective, abogado/a...), en definitiva, aspectos que sean relevantes para caracterizar al personaje.

Escribe un texto descriptivo en el que añadas toda la información posible para que el resto de compañeros/as pueda imaginarse a dicho personaje principal sólo con leer tu texto. Recuerda hablar de los tres puntos imprescindibles para su caracterización: **aspecto físico, personalidad y habilidades.**

RECOMENDACIONES

- ❖ Para la descripción física imagínate al personaje en tu cabeza. Después, describe los rasgos más significativos y esenciales.
- ❖ Para describir la personalidad piensa en rasgos imprescindibles de tu personaje
- ❖ Para las habilidades piensa en cuáles pueden ser útiles a l contar un relato
- ❖ Ten en cuenta que los/as compañeros/as tienen que imaginarse el personaje, por lo que tendrás que ser muy detallista

Adjetivos para la descripción física

Adjetivos para la descripción de personalidad

Sustantivos útiles para las habilidades

Anexo 2. Imágenes del Dixit



Anexo 3. Ficha escritura del relato

CONTANDO SU HISTORIA

¿Qué es un personaje sin su historia? ¿Cómo podemos mostrar la vida de un personaje en dos folios? ¿Podemos ser escritores/as? En este Explora vas a escribir la historia de tu personaje ya creado en la anterior sesión.

Piensa en una situación con tensión dramática en la que se pueda ver envuelto tu personaje. Imagina qué puede haber hecho (o haberle hecho otra persona) que le envuelva en un conflicto. También piensa en las relaciones que mantiene con otros personajes (principales, secundarios...), cuál es el objetivo último del personaje, cómo será su final...

Si no has escrito nunca (imposible) un texto similar, reflexiona sobre cuentos o relatos que hayas leído o te hayan contado. ¿Qué elementos son imprescindibles? ¿Cómo contar bien una historia?

Escribe un texto narrativo contando la historia de tu personaje teniendo en cuenta varios aspectos: relación con otros personajes, tiempo y espacio en el que suceden los hechos, el final del personaje, la acción debe ser atractiva...

RECOMENDACIONES

- ❖ Planifica tu texto: realiza un borrador donde puedas modificar, cambiar, reescribir, borrar...
- ❖ Ten en cuenta los elementos esenciales en una narración
 - Conflicto
 - Narrador

Escribir y reflexionar sobre estereotipos de género en las aulas de lengua castellana

- Otros personajes
 - Tiempo
 - Espacio
 - Acción
- ❖ Puedes escribir en cualquier tiempo verbal: pasado, presente, futuro...
 - ❖ Recuerda que tu objetivo es atraer a lectores/as y que tu creación será expuesta y compartida

El vocabulario depende del personaje y del tema elegido. No obstante, en las narraciones es relevante tener un amplio abanico de posibilidades (sinónimos, antónimos, palabras del mismo campo léxico y semántico...) evitando repeticiones recurrentes. Puedes buscar vocabulario nuevo para enriquecer tu texto

Anexo 4. Ficha sesión sociocultural

Escoge una carta del montón que tenemos delante con la cuál te inspires respondiendo a la siguiente cuestión: **¿Qué estereotipo de género me afecta?**. Una vez que hayas cogido la carta, responde las siguientes cuestiones.

- ❖ ¿Por qué has escogido esta imagen y qué te ha llamado la atención?
- ❖ ¿Qué estereotipo representa?
- ❖ ¿De qué manera te afecta este estereotipo?
- ❖ ¿Cómo te hace sentir este estereotipo? Justifica tu respuesta

Anexo 5. Ficha edición

Lee atentamente el texto de tu compañero/a un par de veces. Después responde atentamente a las siguientes preguntas.

1. Autor/a

- ❖ ¿La persona que ha escrito este texto es una chica o un chico? Justifica tu respuesta

2. Título de la obra

- ❖ ¿El título hace referencia a la historia?

SÍ

NO

- ❖ ¿Es el nombre del personaje principal?

SÍ NO

- ❖ Escribe otro título alternativo

3. Personajes

3.1. Personaje principal

- ❖ ¿Qué género tiene?
- ❖ ¿Cómo se describe al personaje principal? ¿Es una descripción estereotipada? Justifica tu respuesta subrayando en el texto con AMARILLO

Descripción física estereotipada	<u>Hombres</u> Fuertes Musculosos Varoniles Altos Atractivos Con bastante pelo Facciones marcadas	<u>Mujeres</u> Grandes pechos y gran culo Pequeñas (bajitas) Estilizadas Frágiles/Delicadas Jóvenes Bellas Atractivas
Descripción de personalidad estereotipada	<u>Hombres</u> Valientes Decididos Tipos duros Bordes y ariscos Agresivos Poco cariñosos Independientes Graciosos	<u>Mujeres</u> Sensibles Inseguras Dependientes Delicadas Empáticas Románticas Tolerantes Protectoras

- ❖ ¿Qué hace el personaje? ¿Cuál es la acción principal? Serle infiel a su mujer

3.2. Personajes secundarios

- ❖ ¿Hay personajes secundarios? _____
- ❖ ¿Qué género tienen? femenino _____
- ❖ ¿Cómo se describen los personajes secundarios? ¿Es una descripción estereotipada? Justifica tu respuesta

Descripción física estereotipada	<u>Hombres</u> Fuertes Musculosos Varoniles Altos Atractivos Con bastante pelo Facciones marcadas	<u>Mujeres</u> Grandes pechos y gran culo Pequeñas (bajitas) Estilizadas Frágiles/Delicadas Jóvenes Bellas Atractivas
Descripción de personalidad estereotipada	<u>Hombres</u> Valientes Decididos Tipos duros Bordes y ariscos Agresivos Poco cariñosos Independientes Graciosos	<u>Mujeres</u> Sensibles Inseguras Dependientes Delicadas Empáticas Románticas Tolerantes Protectoras

- ❖ ¿Qué hace el personaje? ¿Cuál es la acción principal?

3.3. Personajes terciarios

- ❖ ¿Hay personajes terciarios? _____

- ❖ ¿Qué género tienen? _____
- ❖ ¿Cómo se describen los personajes terciarios? ¿Es una descripción estereotipada? Justifica tu respuesta
- ❖ ¿Qué hace el personaje? ¿Cuál es la acción principal?

4. Relato

- ❖ ¿Cuál es el tema principal en la historia?
- ❖ ¿Qué temas son recurrentes?
- ❖ Pensando en estereotipos de género marca en el texto las acciones, descripciones y actitudes que sean estereotípicas (LO QUE MARCA LA SOCIEDAD)
 - Acciones → AZUL
 - Descripciones → NARANJA
 - Actitudes → MORADO

5. Final

- ❖ ¿Cómo es el final?
- ❖ ¿Podrías escribir o reescribir un final alternativo? Escribe como **mínimo 4 líneas**

6. Reflexión final

- ❖ Imagina que tienes un/a primo/a pequeño y tienes ciertos relatos para que él/ella se vaya formando como persona.
 - ¿Le contarías esta historia?
 - ¿Cambiarías algo de la historia para que no haya tantos estereotipos de género? Escribe **mínimo 2 líneas** explicando tú opinión

7. Corrección

Puedes marcar con VERDE los fallos de ortografía y de AZUL los fallos de puntuación.

Anexo 6. Texto chat GPT

EL AMOR VERDADERO SUFRIDO

Había una vez una joven mujer llamada Ana que vivía en una pequeña ciudad llamada Pamplona. Ella provenía de una familia adinerada y se había educado en las mejores escuelas para señoritas. A pesar de su buena posición social, Ana no estaba interesada en las labores típicas de una mujer de su tiempo, como coser o bordar. En su lugar, le gustó leer novelas románticas y soñar con el amor verdadero. Ella era bajita, delgada pero con buen cuerpo resaltando su busto y sus posaderas. Era preciosa y tenía unos ojos azules como el mar y un cabello rubio como el oro.

