



SECCIÓN MISCELÁNEA



LA DESIGUALDAD LABORAL ENTRE HOMBRES Y MUJERES EN UNA CLASE DE LITERATURA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. TRABAJANDO EL ODS5 Y LA COMPETENCIA GLOBAL CON UN TEXTO DE CONCHA LINARES BECERRA

LABOR INEQUALITY BETWEEN MEN AND WOMEN IN A LITERATURE CLASS IN SECONDARY EDUCATION. WORKING ON SDG5 AND GLOBAL COMPETENCE WITH A TEXT BY CONCHA LINARES BECERRA

TERESA FERNÁNDEZ ULLOA
California State University, Bakersfield
tfernandez_ulloa@csub.edu

MIGUEL SOLER GALLO
Universidad de Salamanca
miguel.soler@usal.es

Resumen. En este trabajo se presentan actividades destinadas al desarrollo de una clase de literatura de la educación secundaria española, en concreto, 3º de Educación Secundaria Obligatoria, ESO). Sin embargo, estas actividades pueden usarse en otros niveles y contextos. Se basan en un fragmento de la novela *Por qué me casé con él* (1933), de la escritora Concha Linares Becerra, y tienen que ver con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 de la ONU (Organización de las Naciones Unidas) [2015]: “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas”, el cual se centra en la igualdad laboral. Los objetivos de las actividades tienen que ver, por tanto, con la competencia global, es decir, la capacidad y disposición para comprender y actuar en asuntos de relevancia local, global e intercultural, respetando a todas las personas y contribuyendo al bien común y al desarrollo sostenible. Las actividades propuestas pretenden cultivar ciertas disposiciones de pensamiento, partiendo de la observación y llegando al razonamiento y cuestionamiento, estableciendo conexiones entre lo que sucedía en una época pasada y lo que ocurre en la actualidad. También se incluyen actividades directamente relacionadas con objetivos de aprendizaje del ámbito de la literatura. Se comienza este artículo explicando qué son los ODS, adoptados por la ONU y cómo se relacionan con la competencia global. Se establecen a continuación los objetivos, acudiendo a varias fuentes para determinar su relación con los ODS y la competencia global en las actividades presentadas. En cuanto a la metodología y evaluación, se usan rutinas de pensamiento visible y el trabajo por proyectos, las cuales se describen brevemente, para pasar a continuación a detallar las actividades propuestas, siguiendo el formato de preactividad, actividad y posactividad.

Palabras clave: competencia global, Objetivos de Desarrollo Sostenible, igualdad, ESO, literatura, actividades educativas

Abstract. This paper presents activities designed for a Literature class in Secondary Education (specifically, 3rd year of the Compulsory Secondary Education, ESO) in Spain but can be used in other levels and contexts. The activities are based on a literary fragment taken from Concha Linares Becerra’s novel *Por qué me case con él* (1933), which can be translated *Why I married him?*. This activities are related to one of the sustainable development goals agreed in 2015 by the United Nations Organisation (UNO), in particular Sustainable Development Goal 5: to “Achieve gender equality and empower all women and girls”, which is focused on employment equality. The objectives of the activities are also

Cómo citar este artículo: Fernández Ulloa y Soler Gallo (2023). La desigualdad laboral entre hombres y mujeres en una clase de literatura de educación secundaria. Trabajando el ODS5 y la competencia global con un texto de Concha Linares Becerra

Hesperia. Anuario de Filología Hispánica, XXVI-2, 99-124

Recibido: 12/07/2023 Aceptado: 17/11/2023

© Teresa Fernández Ulloa, Miguel Soler Gallo



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

related to global competence, that is, the ability and willingness to understand and act on matters of local, global, and intercultural relevance, respecting all people and contributing to the common good and sustainable development. The proposed activities intend to cultivate certain thinking dispositions, starting from observation and leading to reasoning and questioning. They also establish connections between past and present events. Activities directly related to literature learning objectives are also included. The article begins by explaining the SDGs adopted by UNO and how they are also related to global competence. The objectives, methodology and evaluation are then established, using various sources to determine the objectives related to the SDGs and the global competence that concern the activities presented. As for the methodology and evaluation, the “visible thinking routines” and “project learning” methodologies are used, which are briefly described; after that, the proposed activities are shown in detail, following the pre-activity, activity, and post-activity format.

Keywords: global competence, Sustainable Development Goals, gender equality, ESO, literature, teaching activities

1. INTRODUCCIÓN

En septiembre de 2015, en Nueva York, durante la 70ª Asamblea General de la ONU, se adoptaron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que constituyen una agenda ambiciosa y universal para el desarrollo sostenible, “de las personas, por las personas y para las personas”. Este documento fue elaborado con la participación de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

Las actividades que aquí se presentan están destinadas a una clase de literatura de la educación secundaria española, en concreto, 3º de la ESO, pero pueden usarse en otros niveles contextos. Están relacionadas con el ODS5: “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas”. Según las Naciones Unidas (s.f.b), “la igualdad de género no solo es un derecho humano fundamental, sino que es uno de los fundamentos esenciales para construir un mundo pacífico, próspero y sostenible”. Las metas de este objetivo son variadas, pero interesan aquí la 5.1. “Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo” y la 5.5. “Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública”.

Estos objetivos o metas tienen que ver con la competencia global, que es definida por Boix Mansilla y Gardner, profesores de la Universidad de Harvard e investigadores principales del grupo de investigación Project Zero¹, del que se hablará en el apartado 2.2., como “la capacidad y disposición para comprender

1 Nacido en la Harvard Graduate School of Education hace más de cincuenta años con la misión de comprender, mejorar y aportar conocimiento sobre diferentes cuestiones del ámbito educativo, como el aprendizaje, el pensamiento o la creatividad.

y actuar en asuntos de relevancia local, global e intercultural, respetando a personas con perspectivas y culturas diferentes y contribuyendo al bien común y al desarrollo sostenible” (2018). También, y siguiendo lo que la Asia Society (s.f.a)² indica, si se quiere desarrollar la competencia global del alumnado, esto supone que se investiga el mundo, se aprende más acerca de dónde viene la gente y cómo vive, a la vez que se reflexiona sobre las propias vidas.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (s.f.) define también la competencia global como

[...] la capacidad de analizar asuntos globales e interculturales, valorar distintas perspectivas desde el respeto por los derechos humanos para interrelacionarse con personas de diferentes culturas, emprender acciones por el bien común y el desarrollo sostenible». Muchas de las subcompetencias globales se entretrejen y extienden con las que son necesarias para ejercer una ciudadanía responsable; de este modo, la educación global se convertiría en la nueva educación cívica del siglo XXI, porque la ciudadanía se ejerce en una red que va de lo local a lo global.

La noción de igualdad de género, por tanto, se conecta con la idea de ciudadanía global y con el desarrollo sostenible. Tal y como apunta Javate de Dios (2011), la exclusión social de las mujeres a través de instituciones como la educación les ha negado sus derechos al pleno desarrollo como seres humanos y a convertirse en agentes activos de cambio (p. 20).

En este caso, las actividades propuestas tienen que ver en concreto con la desigualdad laboral. Según se explicará, a partir de un texto literario de la autora Concha Linares Becerra se plantearán una serie de actividades que pretenden cultivar ciertas disposiciones de pensamiento, partiendo de la observación y llegando al razonamiento y cuestionamiento, estableciendo conexiones entre lo que sucedía en una época pasada y en la actualidad, y entre varios problemas en relación con el ODS5. También habrá actividades más directamente relacionadas con objetivos de aprendizaje de la literatura y se realizará un proyecto en grupo, en el que se establecerán unos objetivos comunes y se planificará, a la vez que se

² El propósito de la Asia Society es educar al mundo acerca de Asia; buscar futuros compartidos para Asia y el mundo a través de políticas, artes y cultura, educación, sostenibilidad, negocios y tecnología. Destacan sus materiales para la competencia global, citados en las referencias.

investiga o evalúa, un problema o situación relevante para el alumnado: la desigualdad laboral debida al género.

2. OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN

2.1. *Objetivos*

Lo señalado en el apartado anterior lleva a que los textos literarios que se usan en clase sirvan no solo como herramienta pedagógica, sino también para incluir la competencia global y los ODS. De esta forma, los textos aquí presentados, además de informar sobre corrientes o estilos literarios, incentivar la lectura y abordar aspectos estéticos y lingüísticos, ayudan a alcanzar el ODS 5, enfocado en la igualdad de género. aunque resultaría fácil añadir otros que pueden estar relacionados, si se amplían los materiales utilizados. Se trata de que el alumnado sea consciente de que hay que poner fin a la discriminación de todas las mujeres y las niñas (5.1) y asegurar la participación plena y efectiva de estas y la igualdad de oportunidades de liderazgo en todos los niveles de la vida política, económica y pública (5.5). Se trabajan también destrezas y actitudes, como indican los paradigmas de competencia global.

Ya en 1995, el *Human Development Report* de las Naciones Unidas (Melikidze, Stancliffe y Tarkhan-Mouravi) señalaba cuatro elementos dentro del concepto de desarrollo humano: productividad, equidad, sostenibilidad y empoderamiento³. En relación con las actividades que se presentan aquí, se tienen en cuenta tres de ellos⁴, tomados de Javate de Dios (2011, pp. 22-23), que además aparecen explícitamente como objetivos en el programa de la asignatura, sumados a otros relacionados directamente con el aprendizaje de contenidos literarios:

1. El alumnado reflexionará sobre las formas de violencia y barreras económicas a las que se enfrentan las mujeres. (Productividad).

3 El informe de 2021-2022 se centra, principalmente, en las situaciones propiciadas por el COVID.

4 El cuarto sería la *sostenibilidad*, que tiene que ver con asegurar el acceso a oportunidades y recursos naturales no solo para las generaciones presentes, sino también para las futuras. Se deben fomentar patrones de consumo sostenibles y respetuosos con el medio ambiente.

2. El alumnado identificará casos en los que no hay igualdad de oportunidades, lo que impide la equidad.
3. El alumnado argumentará por escrito formas en que las mujeres pueden participar plenamente en las decisiones y procesos que dan forma a sus vidas (empoderamiento tanto personal como social).

Recientemente, el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España ha publicado la *Guía con orientaciones metodológicas para el anclaje curricular de la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial* (Bautista-Cerro Ruiz *et al.*, 2022). Según se señala en esta obra, “la educación debe recoger los principios y valores de la sostenibilidad y ser capaz de, como Unesco señala, ‘estimular el aprendizaje y promover las competencias básicas tales como el pensamiento crítico y sistémico, la adopción conjunta de decisiones, así como asumir la responsabilidad por las generaciones actuales y futuras’” (p. 9).

Así pues, se apoya el pensamiento crítico que se fomenta a través de la metodología explicada a continuación.

2.2. Metodología y evaluación

Bautista Cerro-Ruiz *et al.* (2022) aluden a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que ha destacado la complejidad de los problemas ambientales y sociales y la necesidad de trabajar de manera interconectada en las distintas áreas implicadas. En la obra se refieren a las metodologías, que, además, coinciden en gran medida con el planteamiento del Marco Europeo de Competencias sobre Sostenibilidad. Indican:

Las metodologías más apropiadas para el desarrollo de competencias relacionadas con la sostenibilidad son las metodologías activas y participativas, aquellas en las que los y las estudiantes se sienten parte del proceso y sus aportaciones son tenidas en cuenta de forma que se van formando a través de la práctica en la participación democrática. Esta participación debe generar a su vez valores de escucha, empatía y respeto, potenciando la idea de comunidades de intereses.

Los elementos señalados exigen metodologías que permitan poner en juego competencias en toda su complejidad, desde los saberes a las aptitudes, desde los valores a las habilidades, desde la reflexión hacia la acción. Se trata de metodologías que, más allá de seguir llamándose innovadoras ya que buena parte

de ellas llevan décadas en las aulas, deben trabajarse de manera innovadora, buscando el protagonismo de los y las estudiantes y su participación en la construcción de su propio proceso de aprendizaje de manera individual y colectiva (p. 10).

Esto enlaza con lo que apuntan muchos expertos en competencia global, es decir, que hay que tener en cuenta que las actividades relacionadas con el aprendizaje global deben tomar la forma de actividades e investigaciones auténticas, del mundo real. De ahí también que las evaluaciones de actuación auténtica —aquellas que requieren que el alumnado aplique el conocimiento y las habilidades a tareas del mundo real— son las que mejor miden el crecimiento en competencia global (Tichnor-Wagner *et al.*, 2019, p. 207). La evaluación formativa es fundamental para ir modificando y adecuando la instrucción, y las rúbricas son documentos vivos, que ayudan a docentes y discentes y pueden ir cambiándose según se necesite⁵.

Para el docente, evaluar cuánto se preocupa y aprecia el alumnado los valores de la dignidad humana y la diversidad cultural es complejo y requiere un amplio repertorio de estrategias de evaluación que van desde entrevistas o conversaciones hasta la observación del alumnado en situaciones más o menos estructuradas, según indica, el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, Program for International Student Assessment, 2018), que contribuye a evaluar de forma sistemática lo que los jóvenes saben y son capaces de hacer al finalizar el equivalente a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en más de ochenta países del mundo.

Aunque no se incluía anteriormente, en el 2018, el estudio PISA añade la competencia global. En este nuevo marco conceptual de PISA, se comienza reconociendo que la globalización atrae la innovación, experiencias nuevas y mejores condiciones de vida, pero también contribuye a la desigualdad económica y a la división social. Por ello, se define esta nueva competencia con un énfasis especial en las actitudes y valores. En concreto, el informe PISA habla de cuatro dimensiones: conocimiento, destrezas, actitudes y valores, que recoge y define el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (s.f.):

5 No incluimos en este artículo las rúbricas, por falta de espacio. Algunas pueden verse en Soler Gallo y Fernández-Ulloa (2023).

La primera dimensión sería conocimiento y comprensión (*knowledge and understanding*) aplicados a asuntos globales y conocimiento y comprensión interculturales. Se evaluaría a través de pruebas cognitivas. La segunda dimensión, destrezas (*skills*), se centra en el pensamiento analítico y crítico, evaluado también con pruebas cognitivas, a través de la empatía y la flexibilidad, componentes estos valorados en respuestas al cuestionario de contexto, en formato de escalas Lykert. La tercera dimensión, actitudes (*attitudes*), también se mide por el cuestionario de contexto, e incluiría componentes como: apertura hacia otras culturas, respeto hacia la otredad, conciencia global y responsabilidad. También evaluada a través del cuestionario de contexto, la cuarta dimensión, que PISA separa de las actitudes, son los valores (*values*) que se juzgan universales: la dignidad humana y la diversidad cultural.

Volviendo al informe PISA (2018), se indica que la inclusión de valores espera estimular un debate productivo sobre cómo la educación puede ayudar a que el alumnado desarrolle una toma de decisiones ética, basada en los derechos humanos, a la vez que se conserva el valor de las diversas opiniones y creencias. Como se señala en el mismo informe, reconocer la importancia de los valores implica ofrecer al alumnado algunas referencias esenciales para navegar en un mundo donde no todo el mundo tiene sus puntos de vista, pero sí el deber de defender los principios que permiten a las diferentes personas coexistir y prosperar (2018, p. 19).

En la *Guía* del Ministerio se indica que las metodologías señaladas coinciden con el planteamiento del marco europeo de competencias sobre sostenibilidad:

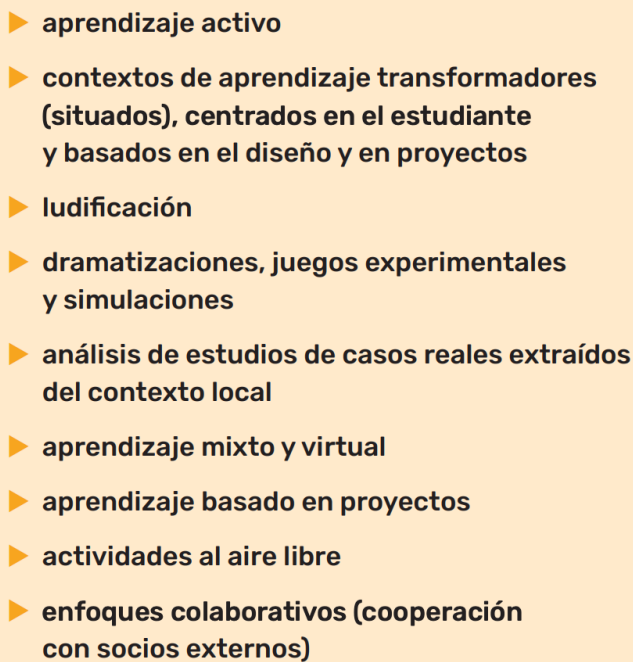
- 
- ▶ **aprendizaje activo**
 - ▶ **contextos de aprendizaje transformadores (situados), centrados en el estudiante y basados en el diseño y en proyectos**
 - ▶ **ludificación**
 - ▶ **dramatizaciones, juegos experimentales y simulaciones**
 - ▶ **análisis de estudios de casos reales extraídos del contexto local**
 - ▶ **aprendizaje mixto y virtual**
 - ▶ **aprendizaje basado en proyectos**
 - ▶ **actividades al aire libre**
 - ▶ **enfoques colaborativos (cooperación con socios externos)**

Imagen 1. Metodologías de la competencia global (Bautista-Cerro Ruiz *et al.*, 2022, p. 11).

Aquí se incluirá el trabajo basado en proyectos como posactividad, aunque otras propuestas interesantes para esta actividad conclusiva podrían ser el estudio de casos y los escenarios futuros (Bautista-Cerro Ruiz *et al.*, 2022). El aprendizaje basado en proyectos supone elaborar un proyecto real y contextualizado. “Es aconsejable que responda a una situación cercana y conocida por el grupo de estudiantes. Se trabaja, por tanto, en el entorno próximo del centro educativo o incluso en el propio centro” (Bautista-Cerro Ruiz *et al.*, 2022, p. 13). Las fases serían las mostradas en la imagen 2:



Imagen 2. Fases del proyecto (Bautista-Cerro Ruiz et al., 2022, p. 13).

Estas fases coinciden más o menos con las del “pensamiento de diseño” (*design thinking*), que se han explicado detalladamente en Fernández-Ulloa (2020), y que bien podrían aplicarse también a un proyecto final: empatiza, define, prototipa, prueba (testea), implementa.

Según Majó y Baqueró (2014), de las diferentes clasificaciones de proyectos se puede decir que pueden tener tres grandes finalidades, aunque un proyecto puede insertarse en más de una de estas:

Dar respuesta o solución a una situación determinada o un problema: proyectos que tienen la finalidad de proponer una solución o realizar una acción de intervención en el entorno, por ejemplo, con la realización de una campaña de concientización, o elaborar juegos para los días de lluvia en la escuela.

Investigar o evaluar un problema, un asunto concreto o un tema complejo: proyectos que se centran en la comprensión de temas relevantes para el alumnado, por ejemplo, la contaminación de un curso de agua cercano a su escuela o la inmigración reciente en su región.

Diseñar, elaborar o construir un producto: proyectos en los cuales el alumnado elabora o construye algún producto concreto, por ejemplo, un modelo de motor eficiente, un modelo de puente resistente, una cúpula, una escultura o una instalación artística.

El proyecto que se propone en relación con la lectura que es la base de las actividades aquí presentadas será el de “investigar o evaluar un problema”.

En relación con estos métodos creativos y centrados en el estudiante, que, además, no deberían darse de manera aislada, sino aunando varios de ellos, conviene incluir las rutinas que tienen que ver con disposiciones de pensamiento, puesto que hay muchas de ellas que vale la pena cultivar: curiosidad, amplitud de miras, sensatez... El Proyecto Zero de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard presenta una variada gama de actividades. Dentro de este proyecto se encuentra también el subproyecto *Artful Thinking*, que se enfoca en un conjunto de seis disposiciones de pensamiento que tienen un poder especial para explorar obras de arte y otros temas complejos en el currículo. Se trata de: a) cuestionar e investigar, b) observar y describir, c) razonar, d) explorar puntos de vista, e) comparar y conectar, y f) encontrar complejidad. En la preactividad se trabajará con una rutina de a) y b). También se usará, en las actividades, otra rutina que no pertenece al *artful thinking*, sino que al pensamiento visible en general y se agrupa dentro de las de pensamiento global.

Estas disposiciones han sido elegidas por dos razones: porque cada una de las seis representa formas de pensamiento que son eficaces en términos de exploración y apreciación de obras de arte (e imágenes y objetos en general), lo que siempre resulta motivador al incluirse en la clase). Además,

cada una de las seis representa formas de pensamiento que son potentes en términos de poder construir comprensión en variadas disciplinas. Todas estas disposiciones se asocian con conductas intelectuales específicas. El razonamiento implica construir argumentos y buscar pruebas; explorar puntos de vista envuelve mirar las cosas desde diferentes puntos de vista; encontrar la complejidad implica descubrir múltiples dimensiones y capas; comparar y conectar tiene que ver con explorar yuxtaposiciones y buscar conexiones; interrogar e investigar supone plantear preguntas y encontrar vías de indagación; observar y describir implica mirar de cerca y volver a presentar. Como conjunto, las seis disposiciones son sinérgicas: el observar conduce naturalmente al razonamiento, que se conecta con el cuestionamiento, que a su vez se vincula con el establecimiento de conexiones, y así sucesivamente. El *artful thinking* utiliza la metáfora de la paleta de un artista para expresar esta sinergia (Tishman y Palmer, 2006, pp. 8-9).

Las rutinas de pensamiento de Harvard resultan, al compararlas con otras propuestas semejantes, como las del Aprendizaje basado en el pensamiento o TBL (*Thinking-Based Learning*) (Swartz *et al.*, 2008), más cortas a la hora de implementarlas y más concretas también que el trabajo con destrezas de pensamiento que se propone desde el TBL. En cualquier caso, ambas “desarrollan el pensamiento de los alumnos, y si se utilizan de forma sostenida y progresiva, los alumnos logran profundizar su comprensión de los temas trabajados en clase, y desarrollan estrategias duraderas que les servirán para aplicar en numerosos ámbitos de sus vidas” (Aragay y Martínez, 2020, p. 21).

Estos autores indican también los roles que pueden darse en un equipo cooperativo, y que pueden aplicarse en este caso, según se muestra en la imagen 3 (no va a detallarse su uso en este trabajo):

Nombre	Nombres alternativos	Función
Facilitador:	Líder	<ul style="list-style-type: none"> • Se asegura de que se cumplan los objetivos. • Maneja la discusión • Coordina el trabajo o discusión de la coordinación. • Asegura que se haga el trabajo y se cumplan los plazos.
Escriba:	Secretario	<ul style="list-style-type: none"> • Toma nota de las decisiones tomadas. • Prepara el informe o coordina la redacción del informe. • Presenta el trabajo.
Presentador:	Resumen, portavoz	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta los resultados a otros grupos / clase. • Se prepara para responder preguntas.
Investigador:	Bibliotecario, recolector de recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorea el tiempo y la planificación. • Realiza un seguimiento de logro de objetivos.

Imagen 3. Roles cooperativos. Fuente: Aragay y Martínez (2020, p. 28).

Estos autores proponen la creación de un diario de equipo, en el que se registren esos roles y compromisos, junto con los objetivos comunes y las tareas realizadas. Pueden tener tres partes: “una primera parte en donde se establecen objetivos y se planifica y organiza el trabajo, una de registro o seguimiento periódico, y otra de análisis y reflexión del trabajo realizado” (Aragay y Martínez, 2020, p. 28)⁶.

Para el docente, resulta conveniente tener un lienzo de diseño, como el que se muestra en la imagen 4, en el que se registran el título del proyecto (desafiante, atractivo, motivador), los tópicos generativos (temas, cuestiones o conceptos amplios que tratará el proyecto; vinculados con el currículum y, a la vez, de interés de los alumnos), las capacidades (las habilidades concretas que se desarrollarán en el proyecto) y las metas u objetivos de aprendizaje (conocimiento, habilidades y conductas que se desea que los y las estudiantes adquieran o desarrollen).

⁶ Véase también Maset, 2015.

Título del proyecto		
Tópicos generativos ¿Qué temas trata el proyecto?	Desafío ¿Qué situación queremos que los alumnos resuelvan? ¿A cuál problema queremos que den solución?	Mapa del proyecto Sintetizar aquí el esquema del proyecto.
Contenido ¿Qué contenidos (por asignaturas) trabajaremos en el proyecto?	Producto final ¿Qué solución / respuesta daremos?	
Capacidades Las definidas por Planea son: Planificación, resolución de problemas, comunicación y colaboración.	Productos intermedios ¿Qué producciones intermedias nos ayudarán a dar respuesta al reto?	
Metas de aprendizaje Se espera que los estudiantes...		

Imagen 4. Lienzo de diseño para el proyecto.

Fuente: Aragay y Martínez (2020, p. 39).

Todas estas tareas suponen una responsabilidad deseable para la clase de literatura, ya que se trabajan varias destrezas lingüísticas: comprensión lectora, expresión escrita, expresión e interacción orales, a la vez que se activan habilidades complementarias como “la capacidad de establecer relaciones entre diferentes pasajes de un texto oral o escrito, o entre el texto y el conocimiento del mundo que se posee, con el fin de interpretar apropiadamente el texto” (CVC, *Diccionario de términos clave de ELE*, “Destrezas lingüísticas”).

3. ACTIVIDADES SOBRE UN TEXTO DE CONCHA LINARES BECERRA

3.1. *Preactividad*

Mira la siguiente imagen.

- ¿Qué ves?
- ¿Qué piensas sobre ello?
- ¿Qué preguntas te surgen?

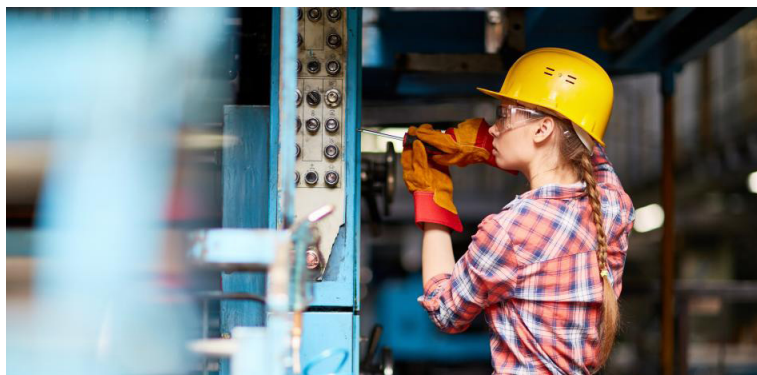


Imagen 5. Mujer trabajando. Fuente: Getty Images/iStockphoto⁷

Según se ha mencionado anteriormente, las disposiciones de pensamiento se desarrollan mediante el uso de rutinas de pensamiento, que son procedimientos cortos y fáciles de aprender. Estas tres preguntas de discusión conectan dos disposiciones de la paleta del *artful thinking*: observar y describir, y cuestionar e investigar (Tishman y Palmer, 2006, p. 9). Esta rutina en concreto ayuda al

⁷ Foto libre de derechos. Disponible en <https://bit.ly/47RH0ud> Recuperado el 13/12/2023.

estudiante a hacer observaciones cuidadosas e interpretaciones bien pensadas; estimula la curiosidad y prepara el escenario para la indagación.

3.2. *Actividades*

Texto

DESCRIPCIÓN: A partir de un fragmento de la novela *Por qué me casé con él* (1933), de Concha Linares Becerra (1910-2009), se presentan actividades para trabajar el texto narrativo: conocer y distinguir sus rasgos y redactar otros aplicando correctamente sus características.

Concha Linares Becerra (1910-2009) fue una autora prolífica de novelas rosas o románticas publicadas entre 1933 y 1981. Cosechó un gran éxito en España e Hispanoamérica y algunas de sus novelas fueron adaptadas al cine y a la radio. Por su calidad literaria, sus obras elevaron el género de la novela rosa; cultivó lo que se denominó el melodrama moderado, en el que los asuntos sentimentales se entremezclaban con problemas de las mujeres de la época, tales como el matrimonio por conveniencia o las vicisitudes del mundo laboral, a la vez que se mostraba la valentía de sus heroínas, que querían decidir sobre sus vidas en un mundo dominado por los hombres. La novela resulta adecuada para analizar estereotipos de género de su época y compararlos con la actualidad.

Enunciado de la actividad titulada “Marión y la aventura de buscar trabajo”:

Lee el siguiente texto de la novela *Por qué me casé con él* (1933) de Concha Linares Becerra. Se trata de la primera obra de una de las autoras más representativas de la literatura rosa en España, especialmente, durante la segunda mitad del siglo XX.

Decidí dirigirme al restaurante humilde en el que, por un precio irrisorio, hacía siempre mis comidas; en él tomaría una determinación mientras me bebía el café.

Sentada ante una mesa de mármol bastante limpia, contemplé distraída el ir y venir de los dos camareros que componían todo el personal del establecimiento. Había poca gente: hombres charlando antes de dirigirse al trabajo, un vendedor de lotería, un limpiabotas que apenas levantaba un palmo del suelo...

De pronto acudió a mi mente el anuncio leído en el trayecto de Sol a Atocha –en este último barrio y en una horrible calle se encontraba mi vivienda actual–. No pude más que burlarme de mí misma. Y, sin embargo, ¿por qué no? Por una rara casualidad recordaba perfectamente la dirección de la oficina: Avenida Pi y Margall, número...

Me levanté decidida: probaría una vez más. Pagué mi desayuno y salí rápida. No podía tomar el metro ni otro medio cualquiera de locomoción, porque me quedaban poco más de diecinueve pesetas, pues acababa de dar el resto de los cuatro duros al servicial y sonriente camarero, que contemplaba siempre con asombro mi elegante *toilette* [vestido], que, por cierto, habría de vender muy pronto si no me colocaba.

Hubiese podido buscar un puesto de señorita de compañía, es cierto; pero esta idea me horrorizaba. ¡Había visto con tanta frecuencia desde mi alto pedestal las humillaciones que esas pobres muchachas soportaban! ¡Me faltaba valor! Y tampoco quería colocarme en un sitio donde resultase fácil encontrar a mis antiguas amistades: en un salón de té, como camarera, en una casa de modas, como maniquí, en un comercio... ¡Qué vergüenza verme precisada a servir a cualquiera de aquellas encopetadas que hasta entonces me habían tratado como a una igual! ¡La condesa de Santurce no me perdonaría el poner en evidencia su apellido!...

Distraída en estos pensamientos y en otros semejantes, llegué un gran rato después al ancho portalón blanco del edificio donde se encontraba la oficina. Entré temblando en el ascensor y, mientras este subía al cuarto piso, me encomendé a todos los santos de mi devoción.

Alrededor de una amplia galería de suelo de mármol y bruñida barandilla, se veían varias puertas. Titubeé, dirigiendo mis ojos sucesivamente de una a otra. En la primera leí un letrero negro de caprichosas letras: “Guantes, pañuelos, paraguas”. Miré la siguiente: “Manón, Manicura, Masajista”. En la tercera, una placa dorada con esta inscripción: “Guillermo Covisa. Abogado. De 9:00 a 13:00 y de 15:00 a 19:00”.

Aquí era. Di un toquecito al sombrero y a los rizos que de él se escapaban y apoyé la mano en el picaporte. Entornada la puerta, el runrún de varias conversaciones sostenidas a media voz llegó a mis oídos. Entré decidida. (Linares Becerra, 1933, pp. 34-35).

3.2.1. Preguntas referidas a las características de los textos narrativos

1. Responde a las siguientes preguntas junto a los demás miembros de tu grupo:
 - a) En todo texto narrativo hay una voz que cuenta los hechos de una manera ordenada: el narrador. En este fragmento de la novela de

- Concha Linares Becerra, ¿es un narrador en primera o en tercera persona? ¿Cómo se denomina a este tipo de narrador?
- b) ¿Cuántos personajes aparecen en la historia? ¿Cómo imagináis al personaje protagonista? Describidla brevemente.
 - c) ¿Por qué lugares pasa la protagonista mientras piensa?
 - d) Indicad cómo se estructura el texto en planteamiento, nudo y desenlace.
 - e) ¿Por qué se considera un texto narrativo?
2. Ponedle un título y reescribid la historia cambiando el tipo de narrador para que la voz narrativa sea en tercera persona u omnisciente.
3. Marión, la protagonista de la historia, ha crecido en una familia noble, bien situada económicamente. Sin embargo, al morir sus padres, se entera de que es adoptada y renuncia a la herencia. Por este motivo, busca un empleo. Responded:
- a) ¿Dónde encuentra Marión la oferta de trabajo que espera conseguir? ¿A qué tipo de trabajos puede aspirar la protagonista en la época y por qué?
 - b) Investiga un poco para responder a la pregunta siguiente: ¿podían acceder las mujeres a la educación en la época en que fue escrito el texto?
 - c) Marión acude a una entrevista para ocupar el puesto de taquígrafa, una especie de administrativa actual, en el bufete de un abogado. ¿Puede conseguir el empleo o no?
 - d) ¿Qué otros medios conocéis para buscar empleos en la actualidad?

Posibles respuestas:

1.
 - a) Narrador en primera persona. Se denomina narrador protagonista.
 - b) Aparece la protagonista, Marión, y se alude a otros personajes: camareros, hombres charlando antes de comenzar el trabajo, un vendedor de lotería, un limpiabotas, la condesa de Santurce y Guillermo Covisa, abogado.
 - c) Por una cafetería/restaurante. Se intuye que camina por unas calles de Madrid, porque no tiene dinero para utilizar ningún transporte público. Llega a un edificio donde espera encontrar el empleo.
 - d) Planteamiento: hasta que comienza a recordar el anuncio de trabajo (“De pronto acudió a mi mente...”) / Nudo: hasta que llega al edificio donde se encuentra la oficina en la que se necesita cubrir el empleo (“Distraída en estos pensamientos...”) / Desenlace: desde que entra en el edificio hasta el final.
 - e) Existe una intención de contar una historia, de entretener. La lengua, por tanto, se utiliza de forma literaria con enfoque elaborado y artístico. Aparece una voz narrativa en primera persona, un personaje principal y otros a los que se alude dentro de un espacio que sirve de marco para la narración. El ensayo narrativo se caracteriza también por su estructura flexible; el tono, extensión y tema variable; el estilo simple y natural, y la subjetividad.

Respuesta libre para 2 y 3.

3.2.2. *Un paso más allá*

Se va a realizar ahora una actividad del tipo rutina de pensamiento, en concreto, una relacionada con el pensamiento global y también con la toma de perspectiva, para considerar las experiencias, pensamientos y sentimientos de

los demás. Se trata de Igual, diferente, conecta, comprométete⁸. Esta rutina no pertenece al *artful thinking*, sino a las rutinas del pensamiento visible en general, que fueron las primeras en ser desarrolladas por el Project Zero, después surgirían otras como las de *artful thinking* y *cultures of thinking*. Pueden ser realizadas de modo individual, en parejas o grupos:

- Igual: **¿De qué manera esta persona y tú os parecéis?**
- Diferente: **¿De qué manera esta persona y tú sois diferentes?**
- Conecta: **¿De qué manera esta persona y tú conectáis como seres humanos?**
- Comprométete: **¿Qué te gustaría preguntar, decir o hacer con la persona si tuvieras la oportunidad?**

3.3. Posactividad

Se pasa ahora a realizar el proyecto en grupo, en el cual, además, trabajen en parejas. Si las actividades anteriores enlazaban con unos u otros objetivos de los que se señalaban al comienzo, ahora se van a incluir los tres, ya que, según el primero, se reflexionará sobre las barreras económicas, el acceso al mundo laboral, a las que se enfrentan las mujeres (productividad). Para lograr el segundo objetivo, el alumnado identificará casos en los que no hay igualdad de oportunidades, lo que impide la equidad. También, según el objetivo tres, argumentarán sobre las formas en que las que las mujeres pueden y deben participar en procesos relacionados con sus vidas (empoderamiento). Las fases son las siguientes:

Fase 1. Presentación de la situación y orientación del proyecto.

Cada pareja del grupo (tres parejas en un grupo de seis es lo ideal) recibirá una sección de anuncios de trabajo de un periódico, de los cuales ha de seleccionar cuatro que parezca que atentan contra la igualdad laboral.

⁸ El documento base para la actividad puede encontrarse en: <https://bit.ly/4afuhmS> Recuperado el 13/12/2023.

Fase 2. Planteamiento de las hipótesis.

Cuáles son los trabajos a los que hombres y mujeres del grupo o de la clase podrían aspirar de los señalados en los anuncios. ¿Se especifica en ellos si quieren un hombre o una mujer?

Se presenta la información para que, en parejas y luego en grupo, se puedan tomar decisiones en torno al trabajo que se seleccionará (hay que escoger uno). Es necesario favorecer actitudes de escucha y acuerdo, entrenando en el trabajo colaborativo.

Fase 3. Análisis de la situación en pequeño o gran grupo.

El profesorado introducirá nuevas preguntas: ¿Crees que han sufrido alguna evolución los trabajos de las mujeres en la actualidad con respecto a los de la lectura? ¿Qué estereotipos de género pueden extraerse de ellos?

Fase 4. Recopilación e interpretación de la información.

Se propone que el alumnado indague en páginas web de ofertas de empleo. Cada grupo realizará un listado de trabajos que parecen estar destinados a hombres y otros a mujeres, junto con aquellos que considera que no están determinados por el sexo de la persona. El alumnado acude a una oficina del SEPE (Servicio Estatal Público de Empleo) o a un lugar similar, donde haya anuncios de trabajo. Toma fotos o apuntes de lo que se ofrece. Tras haber seleccionado anuncios de los periódicos o páginas web de ofertas de empleo o el SEPE, puede realizar un cómputo de los porcentajes de trabajos para hombres y mujeres (cuáles especifican el sexo de la persona, qué tipo de trabajo ofrecen) y reflexionar sobre ello. Se le indicará también al grupo que busque en Internet noticias recientes sobre desigualdad laboral entre hombres y mujeres, desigualdad salarial por sexo, etc., en España. Se puede aumentar la búsqueda a Europa e Hispanoamérica si se desea y que el alumnado investigue o comente artículos concretos en los que se discuta la discriminación o desigualdad (véanse, por ejemplo, Villavicencio-Ayub, 2023; Grueso Hínestroza, 2009⁹).

9 Un resumen de su trabajo puede encontrarse en *Redacción El Tiempo* (2016) y un vídeo corto en el que la investigadora explica las prácticas discriminatorias en las empresas puede encontrarse en

Fase 5. Diseño y ejecución del proyecto.

Durante esta fase, los grupos crearán un proyecto visual (póster, mapa mental, etc.) y reflexionarán sobre la igualdad (ODS5). Se les puede dar instrucciones exactas, es decir, decidir si se les pide un póster o un mapa mental, la cantidad de fragmentos de información, imágenes, etc. Se indicará si se quiere información de organismos oficiales sobre empleo según el sexo, etc.

Fase 6. Exposición y puesta en común.

Se atenderá a cómo se observa lo relacionado con el ODS5. Se documentará y comunicará todo el proceso con apuntes y fotografías que se mostrarán a la clase.

Después, puede volverse a la obra de Linares Becerra y seguir con lo que viene después del texto analizado, en el que tiene lugar el encuentro de Marión con el abogado para tratar de ocupar el puesto de taquígrafa y cómo a este, en lugar de preocuparle su experiencia en el sector, solo le atraen cualidades que entiende que debe poseer toda mujer para hacerle la jornada agradable: “Me agradan las muchachitas alegres... divertidas” (Linares Becerra, 1933, p. 39).

4. CONCLUSIONES

La noción de igualdad de género se conecta con la idea de ciudadanía global y con el desarrollo sostenible, como se ha explicado. La discriminación y desigualdad de las mujeres a la hora de acceder a puestos de trabajo atenta contra su derecho al pleno desarrollo como seres humanos y les dificulta el llegar a convertirse en agentes activos de cambio.

Las clases, de cualquier materia, han de servir como lugar de aprendizaje y reflexión sobre estas situaciones para que, de este modo, el alumnado adquiera la capacidad de comprender y también de actuar en asuntos como este, de relevancia local y global. Actividades como las que se han propuesto aquí contribuyen, por medio de las rutinas de pensamiento y los proyectos, a explorar puntos de vista y fomentar el pensamiento crítico, suscitando debates productivos y

<https://bit.ly/4agQC3q> Recuperado el 13/12/2023.

tolerantes. El estudio de la literatura española a través textos no actuales permite comprender que este tema no es nuevo, pero que, lamentablemente, sigue siendo de actualidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aragay, X. y Martínez, M. (2020). *El aprendizaje basado en proyectos PLANE.A. Enfoque general de la propuesta y orientaciones para el diseño colaborativo de proyectos*. UNICEF. <https://bit.ly/41k9evb>. Recuperado el 13/12/2023.
- Asia Society. (s.f.a). Global Competence. Disponible en: <https://bit.ly/3tgqxkk> Recuperado el 13/12/2023.
- Asia Society, The. (s.f.b). Global Competence: Social Studies Performance Outcomes. <https://bit.ly/3v3g-LIY> Recuperado el 13/12/2023.
- Bautista-Cerro Ruiz, M. J., Díaz González, M. J., Mendoza Carretero, M. R. y Murga-Menoyo, M. A. (2022). *Guía con orientaciones metodológicas para el anclaje curricular de la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Secretaría de Estado de Educación. <https://bit.ly/46Vwukv> Recuperado el 13/12/2023.
- Boix Mansilla, V. y Gardner, H. (2018). Las competencias globales. Aprende a promover las competencias globales del alumnado desde el aula. Educaixa.org. <https://bit.ly/3RHssId> Recuperado el 13/12/2023.
- Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE Destrezas lingüísticas*. <https://bit.ly/4atQbD4> Recuperado el 13/12/2023.
- Fernández-Ulloa, T. (2020). Creatividad y colaboración en la clase de español a través del pensamiento de diseño. *Actas del X Encuentro Práctico de Profesores de Español en Nueva Delhi. Reflexiones, aprendizajes y desarrollos en el nuevo contexto*. Nueva Delhi, Instituto Cervantes de Nueva Delhi. <https://bit.ly/47LkpQ5> Recuperado el 13/12/2023.
- Grueso Hinestroza, M. P. (2009). La discriminación de género en las prácticas de recursos humanos: un secreto a voces. *Cuadernos de Administración*, 22/39, 13-30. <https://bit.ly/3v0MY7q> Recuperado el 13/12/2023.
- Javate de Dios, A. (2011). Global Education for Gender Equality and Sustainable Human Development. Making the Connections. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 34/3, 20-24. <https://doi.org/10.25656/01:9437> Recuperado el 13/12/2023.
- Linares Becerra, C. (1933). *Por qué me case con él*. Barcelona, Juventud.
- Majó, F. M. y Baqueró, M. (2014). *8 ideas clave: Los proyectos interdisciplinarios*. Barcelona, Editorial Graó.
- Maset, P. P. (2015). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona, Graó.
- Melikidze, V., Stancliffe, R. y Tarkhan-Mouravi, G. (1995). *Human Development Report 1995: Gender and Human Development*. Nueva York, UNDP.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España (s.f.). Marco de Competencia Global. Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible. PISA 2018. <https://bit.ly/4ai6N0k> Recuperado el 13/12/2023.
- Naciones Unidas. (s.f.a). Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. <https://bit.ly/3Ro0xM5> Recuperado el 13/12/2023.

- Naciones Unidas. (s.f.b). Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. <https://bit.ly/3uYPVvx> Recuperado el 13/12/2023.
- Program for International Student Assessment. (2018). PISA 2018. USA Results. <https://bit.ly/3GCMG-MS> Recuperado el 13/12/2023.
- Redacción El Tiempo. (2016, 23 de noviembre). Prácticas de Recursos Humanos que discriminan a las mujeres. *El Tiempo*. <https://bit.ly/3GHrPrS> Recuperado el 13/12/2023.
- Soler Gallo, M. y Fernández-Ulloa, T. (2023). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 y 5 en educación secundaria con actividades sobre un texto de Carmen de Icaza: educación equitativa e igualdad de género. En T. Fernández-Ulloa y M. Soler Gallo (eds.), *Experiencias prácticas en didáctica del español como primera y segunda lengua. Competencia global, Objetivos de Desarrollo Sostenible y World-Readiness Standards*. Berlín, Peter Lang. (En prensa).
- Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R. y Kallick, B. (2008). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madrid, Ediciones SM.
- Tishman, S., y Palmer, P. 2006. *Artful Thinking. Stronger Thinking and Learning through the Power of Art*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education. <https://bit.ly/3GGFTSo> Recuperado el 13/12/2023.
- Tichnor-Wagner, A., Parkhouse, H., Glazier, J. y Cain, J. M. (2019). *Becoming a Globally Competent Teacher*. Virginia, ASCD.
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://bit.ly/3NmclwY> Recuperado el 13/12/2023.
- Villacencio-Ayub, E. (2023, 30 de abril). Desigualdad laboral, otra forma de violencia para la mujer. *UNAM Global Revista*. <https://bit.ly/3tgrBVm> Recuperado el 13/12/2023.

