

PROPUESTA DIDÁCTICA ENMARCADA EN LA EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

DIDACTIC PROPOSAL FRAMED IN EDUCATION WITH GENDER PERSPECTIVE IN UNIVERSITY TEACHING

María Martínez Lirola

Universidad de Alicante y Universidad de South Africa (UNISA)

Resumen

El objetivo principal de este artículo es presentar una propuesta didáctica enmarcada en la educación con perspectiva de género (EPG), en una asignatura obligatoria de lengua inglesa en el grado en Estudios Ingleses. Se pretende que las actividades contribuyan a la adquisición de competencias sociales y al desarrollo de la conciencia social del alumnado, prestando atención a aspectos relacionados con la igualdad de género. La metodología ha seguido un modelo cualitativo-descriptivo basado en las observaciones de la profesora y en un cuestionario anónimo. El cuestionario fue empleado con el fin de obtener datos cuantitativos y conocer la opinión de las/os estudiantes sobre diferentes aspectos de la propuesta didáctica desarrollada y las competencias adquiridas. Los resultados de esta indican que los/as participantes valoran que se empleara el enfoque pedagógico que propone la EPG en la educación superior y son conscientes de que adquieren competencias sociales.

Palabras clave: Educación con perspectiva de género, competencias para la vida, igualdad, opinión, universidad, Estudios Ingleses.

Abstract

The main objective of this article is to present a didactic proposal framed in education with gender perspective (EGP) in a compulsory English language subject in the degree in English Studies. These activities aim at contributing to the development of social competences and students' social consciousness, paying special attention to gender equality issues. The methodology has followed a qualitative-descriptive model based on the teacher's observations and an anonymous survey. The survey was administered in order to obtain quantitative data and to gather students' opinions about different aspects of the didactic proposal developed and the competences that have been acquired. Results indicate that students value the pedagogical approach proposed by EGP in higher education and they are aware of the acquisition of social competences.

Key Words: Education with gender perspective, competences for life, equality, opinion, university, English Studies.

1. INTRODUCCIÓN

La educación en cualquier nivel educativo ha de potenciar relaciones humanas que contribuyan al desarrollo integral de las personas (Dolz y Rogero, 2012; Martínez Lirola, 2017; Naranjo, 2007). Un modelo de educación integral lleva consigo que el alumnado recibe formación sobre sostenibilidad (Medir, Heras y Magin, 2016; Murga-Menoyo, 2018; Rojano Ramos y Jiménez López, 2017), género (García Perales, 2012; Menéndez Menéndez, 2013; Ruiz-Bejarano, 2020; UNESCO, 2015a y 2015b), interculturalidad (Delbury, 2020; Gómez, 2015; Porto, 2015), derechos humanos (Bajaj, 2011; Hung, 2014; Magendzo Kolstrein, 2015), paz (Chaudhuri, 2015; Danesh, 2006; Galtung y Udayakumar, 2013), entre otros. En consecuencia, aprender lleva consigo una transformación social, política y pedagógica además de un conocimiento profundo y crítico de las distintas realidades sociales que ocurren en el siglo XXI.

Trabajar en dichos temas contribuye a que el estudiantado desarrolle su responsabilidad social y unos valores que le orienten a llevar a cabo acciones que contribuyan a la construcción de un mundo más justo e igualitario y a la participación crítica y constructiva en los procesos sociales. Esto favorece que dichas acciones estén relacionadas con las medidas que Naciones Unidas propone en la agenda para el año 2030 con el fin de contribuir al desarrollo humano (Boni y Walker, 2013; Boni, Lopez-Fogues y Walker, 2016; Mansouri, 2014). Así, se potencia que el alumnado adquiera competencias que le sirvan tanto en el contexto educativo como en el social (Escalona Pardo, Frías Reyes y Fonseca Calderón, 2020; Pozo Sanchez, López Belmonte, Moreno Guerrero e Hinojo-Lucena, 2020; Prieto García, Alarcón Rubio y Fernández Portero, 2018; Villa Sánchez, 2020), y en las que se observan una serie de claves, en palabras de Ramos, Chiva y Gómez (2017, p. 40): “Las claves son consciencia, intencionalidad, flexibilidad, manejo de recursos, vinculación al contexto y capacidad de supervisión, evaluación y autorregulación; actuación metacognitiva, en definitiva”.

De entre las distintas propuestas educativas que contribuyen a mejorar la conciencia social del alumnado, a reforzar su formación integral y a potenciar la adquisición de competencias sociales, en este estudio hemos optado por la educación con perspectiva de género (EPG) por tratarse de una propuesta pedagógica claramente comprometida con el desarrollo de curricula inclusivos en los que se visibilicen los logros de las mujeres en las distintas disciplinas así como a potenciar el empoderamiento de las niñas (Farré, 2020; Ortega Sánchez y Pagés Blanch, 2017).

El objetivo principal de este artículo es presentar una propuesta de actividades relacionadas con la EPG a su vez enmarcadas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por Naciones Unidas para el año 2030 (Naciones Unidas, Asamblea General, 2015), que contribuirán al desarrollo de la conciencia social del alumnado universitario, prestando especial atención a aspectos relacionados con la igualdad de género, y a la adquisición de competencias sociales. De este modo, las/os alumnas/os tomarán conciencia de la importancia de la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres tanto dentro como fuera del aula. Con este enfoque educativo se potencia que las personas valoren las diferencias, respeten la diversidad y aprendan unas de otras con independencia de las diferencias sexuales, culturales o étnicas (Baesler y Lauricella, 2014; Banks, 2009; Clouet, 2013).

Tras esta introducción, el artículo se divide en las siguientes secciones: un marco teórico en el que se hace referencia a los ODS, la EPG y las competencias sociales; seguidamente se presenta la metodología. En la sección 4 se ofrece una propuesta de actividades para trabajar los principios de la EPG en una clase universitaria de inglés. Seguidamente se presentan los resultados y el artículo acaba con una discusión y unas conclusiones basadas en el estudio.

2. MARCO TEÓRICO: APROXIMACIÓN A LOS ODS, LA EPG Y LAS COMPETENCIAS SOCIALES

Apostar por la formación integral del alumnado lleva consigo ofrecer una enseñanza que presta atención a las realidades sociales que es necesario mejorar y tratar de dar respuestas desde el ámbito educativo. En este sentido, consideramos prioritario establecer relaciones entre lo que se enseña en las aulas universitarias y las demandas sociales. Así, los Objetivos de Desarrollo Sostenible ofrecen la oportunidad de enmarcar el proceso de enseñanza-aprendizaje en temas sociales relacionados con alguno de los ODS. Se proponen 17 ODS relacionados con los siguientes aspectos (Naciones Unidas, Asamblea General, 2015): acabar con la pobreza; hambre cero; salud y bienestar; educación de calidad; igualdad de género; agua limpia y saneamiento; energía asequible y no contaminante; trabajo decente y crecimiento económico; industria, innovación e infraestructura; reducción de las desigualdades; ciudades y comunidades sostenibles; producción y consumo responsables; acción por el clima; vida submarina; vida de ecosistemas terrestres; paz, justicia e instituciones solidarias; alianzas para lograr los objetivos. Estos ODS surgen porque se observan “[...] retos mundiales derivados de problemáticas ecológicas, económicas y sociales” (Dieste y Blasco-Serrano, 2019, p. 98).

Enmarcar la enseñanza en los ODS contribuye a fomentar la responsabilidad social al tener en cuenta la pérdida de derechos de la ciudadanía, los problemas ambientales, las violaciones de derechos humanos, el racismo y todas las situaciones en las que los seres humanos son oprimidos. Los 17 ODS que se presentan en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas desglosan 169 metas y 232 indicadores que resumen los principales desafíos de nuestro mundo. De entre los distintos ODS, las actividades que presentaremos en la sección 4 se relacionan con los siguientes: el objetivo 5. Alcanzar la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas y el objetivo 10. Reducir las desigualdades entre países y dentro de ellos. Todos los ODS apuestan por llevar a cabo transformaciones sociales que contribuyan a que se produzcan mejoras a nivel local y global y en las que el alumnado está invitado a participar con el fin de conocer situaciones de opresión y de avanzar como ciudadanía global, tal y como señalan Ruiz de la Torre, Gómez Gómez y Ruiz Ávalos (2016, p. 226):

“Los compromisos que, como sociedad tenemos, deben encaminarse al beneficio del conjunto en un futuro cercano, porque ahora se comprende mejor que no somos una comunidad aislada, pertenecemos a un entorno global donde lo que hagamos repercute en otros, la formación de los ciudadanos debe ser encaminada hacia la productividad y el desarrollo social”.

Dentro de las personas oprimidas, las mujeres y las niñas son las que sufren situaciones de desigualdad en todos los lugares del planeta. Por esta razón, nos parece fundamental conceder

importancia a la educación con perspectiva de género (EPG) por fomentar la igualdad entre mujeres y hombres, rechazar el sexismo y potenciar la coeducación (Ahmad y Shah, 2019; García Perales, 2012).

La educación con perspectiva de género es fundamental para que el alumnado reciba una educación integral que le permita avanzar como ciudadanía crítica en el siglo XXI. Nos encontramos por tanto ante una propuesta pedagógica que va más allá de la adquisición de contenidos pues se potencia la igualdad entre mujeres y hombres. La equidad de género ocupa un eje central debido a que se considera una cuestión de derechos humanos y de justicia social. Se relaciona con el objetivo 5 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que Naciones Unidas propone en el año 2015, tal y como hemos señalado con anterioridad.

La EPG es una contribución importante para eliminar los estereotipos sexistas que existen en la conciencia colectiva (Martínez Lirola, 2017). Además, este tipo de educación tiene un compromiso con denunciar y combatir la discriminación que sufren las mujeres tanto a nivel privado como público (medios de comunicación, religión o prácticas culturales en general) (Ruiz-Bejarano, 2020). Así, se reivindica la dignidad de todas las personas en el mundo con independencia de su sexo.

Dicha propuesta educativa visibiliza los logros de las mujeres y la necesidad de prevenir y erradicar las desigualdades entre mujeres y hombres. Combatir el lenguaje sexista, aportar una perspectiva feminista a la educación y estudiar los logros de las mujeres en las distintas disciplinas, son algunos de los aspectos que ocupan un lugar central para esta propuesta pedagógica (Farré, 2020; Ruiz-Bejarano, 2020).

Introducir la perspectiva de género en la educación contribuye al empoderamiento de las mujeres y las niñas, que tradicionalmente no han sido tenidas en cuenta, tal y como señala Menéndez Menéndez (2013, p. 701): “Debido a la perspectiva androcéntrica que existe en nuestra sociedad, las mujeres han estado históricamente ausentes de todo protagonismo”. Por tanto, la EPG fomenta el análisis crítico de los roles que se han concedido a los distintos sexos a lo largo de la historia, hecho que hace que a pesar de que estamos en el siglo XXI tengamos que seguir reivindicando la necesidad de introducir la perspectiva de género en todos los niveles educativos.

Dicha perspectiva pedagógica reivindica la igualdad de oportunidades que lleve a un reparto equilibrado del poder y a una apuesta por la construcción de una ciudadanía global comprometida en la construcción de una sociedad igualitaria en la que las mujeres y los hombres tienen igualdad de oportunidades (Mesa, 2019). En los estudios en los que se ha implementado la EPG se señala que este enfoque es adecuado para superar la discriminación o infravalorización por género y que contribuye a promover la igualdad y la diversidad (Delbury, 2020; López Hernández y Sabater Fernández, 2019; Ruiz-Bejarano, 2020). También hay trabajos que señalan que la implementación de la EPG contribuye a fomentar modelos de nuevas masculinidades, hecho que se asocia a una educación liberadora (Martínez Lirola, 2020; Rios, 2015). Además, la EPG favorece la adquisición de competencias sociales, de ahí que los siguientes párrafos se centren en este tipo de competencias.

La competencia social es definida por Bisquerra y Pérez (2007, p. 72) del siguiente modo: “[...] la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.”. Tallón y Sikora (2011) incluyen las siguientes competencias dentro de las sociales: comprender a los otros, la conciencia política (hace alusión a quién tiene el poder en los grupos), la comunicación, la cooperación, el liderazgo, la influencia y la resolución de conflictos.

Promover este tipo de competencias en la educación superior tiene una estrecha relación con promover el respeto a las diferencias. En este sentido, enmarcar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la EPG contribuye a establecer relaciones entre el ámbito educativo y el social, además de contribuir a crear una nueva ciudadanía con conciencia global (Tawil, 2013; UNESCO, 2015a y 2005b). Por tanto, la educación también contribuye a que se adquieran valores y destrezas además de conocimientos, en definitiva, a empoderar al alumnado. En este sentido, la propuesta que presentamos en este artículo se enmarca en la la Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021 (UNESCO, 2015a) donde el segundo objetivo estratégico es “empoderar a los estudiantes para que sean ciudadanos globales, creativos y responsables” (p. 31).

3. METODOLOGÍA

Las principales preguntas que nos planteamos en este artículo son las siguientes: ¿Contribuyen las actividades diseñadas a que los/as alumnas avancen como ciudadanía global, prestando especial atención a cuestiones de igualdad de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué opina el estudiantado sobre determinados aspectos de la EPG desarrollados en el aula?

Con el fin de dar respuesta a estas preguntas, se diseñaron actividades enmarcadas en los ODS. De esta forma se ofrece la oportunidad de diseñar actividades que permitan al alumnado avanzar como ciudadanía global. Así, la clase adquiere una dimensión social pues se establece una relación entre lo que se enseña en las aulas y lo que ocurre en la sociedad.

A continuación, se precisa el enfoque, la población de estudio, las técnicas de recolección, el procedimiento y el procesamiento de la información.

3.1. Enfoque

El enfoque de este estudio es fundamentalmente descriptivo-cualitativo, basado en la observación de los pequeños grupos cooperativos de discusión de la clase. Sin embargo, también se analizarán los resultados de un cuestionario tal y como se precisará posteriormente. De esta forma, la metodología cualitativa se enriquece con los datos cuantitativos del cuestionario que se recopilaron al final del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, se establece una relación entre los datos cuantitativos obtenidos de las respuestas del alumnado encuestado y la eficacia de las actividades realizadas para mejorar la formación en aspectos relacionados con la EPG.

3.2. Población de estudio

Esta experiencia didáctica se llevó a cabo en el Grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Alicante, en concreto en la asignatura obligatoria Lengua Inglesa V que se imparte en el primer cuatrimestre. El objetivo de dicha asignatura es que se desarrollen las cinco destrezas en inglés (habla, escritura, escucha, lectura e interacción) con el fin de alcanzar un nivel C1 al final del curso académico. El total de personas matriculadas en dicha asignatura en el curso académico 2019-2020 fue de 91 (70 mujeres y 21 hombres) con edades comprendidas entre los 20 y los 25 años. Todo el alumnado ha estudiado inglés con anterioridad en la educación secundaria y durante los dos años anteriores del grado. Las personas que participaron en el estudio son las mismas que las matriculadas en la asignatura pues era obligatorio participar en las actividades que se presentan en este artículo.

El elevado número de personas matriculadas en la asignatura hizo que la profesora organizara la clase en grupos de cinco personas. El número total de grupos fueron once. Así, se optó por el aprendizaje cooperativo que facilitaba la adquisición de competencias sociales al tener las/os estudiantes que trabajar en colaboración con el fin de lograr el objetivo de cada una de las actividades propuestas. Las actividades que se presentan en la sección que sigue se llevaron a cabo de manera cooperativa por las personas matriculadas en la asignatura Lengua Inglesa V durante todo el primer cuatrimestre.

Optar por el aprendizaje cooperativo implica que se trabaja en colaboración con el fin de alcanzar un objetivo final. Esto implica que cada persona que integra un grupo se ha de implicar en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, hecho que lleva consigo aprender haciendo. Así, el alumnado trabaja con sus iguales no solo para realizar tareas sino también para adquirir las competencias que han sido establecidas previamente. Además, cada persona es responsable del resultado final que se obtenga en la tarea realizada, tal y como señala Prieto (2007, p. 10): “[...] la cooperación implica aprender conjuntamente para lograr metas compartidas. En las actividades cooperativas, los estudiantes buscan su propio beneficio, pero también el de los otros miembros del grupo. Con tal finalidad trabajan coordinadamente para maximizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros”. La metodología propuesta favorece, por tanto, el desarrollo de relaciones igualitarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el diálogo y la interacción juegan un papel fundamental.

3.3. Técnicas de recolección

La profesora diseñó la propuesta de actividades que se presentan en la sección que sigue con el fin de que las/os estudiantes pudieran profundizar en la igualdad de género y avanzar como ciudadanía global. Así, se introduce una perspectiva de justicia social en el aula que contribuye al desarrollo de las/os alumnas/os como ciudadanía cosmopolita con conciencia sobre la situación social. Además, las actividades propuestas son un ejemplo de cómo promover metodologías activas en el aula: estas permiten al estudiantado dar respuesta a las demandas del mercado laboral, entre las que destaca poder trabajar con otras personas de manera cooperativa, y adquirir competencias sociales como la comunicación, la comprensión o la resolución de conflictos.

En cada clase, la profesora tomó notas sobre cómo se desarrollaban las distintas actividades. Durante las observaciones se prestó atención al modo en que el alumnado participaba, a las dificultades encontradas, a las competencias desarrolladas y a las estrategias empleadas para cooperar en los grupos. En definitiva, se observó el progreso durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, la metodología sigue un modelo cualitativo-descriptivo. El cuestionario que las/os estudiantes completaron al final del cuatrimestre recoge sus opiniones de manera anónima y permite obtener algunos datos cuantitativos.

3.4. Procedimiento

Antes de pedir al alumnado que preparara las actividades que se presentan en la sección 4, la profesora empleó las primeras semanas del cuatrimestre en instruir al alumnado sobre los textos que se trabajarían en el cuatrimestre. La profesora preparó un dossier con distintos textos (carta formal, ensayo, etc.) y sus características formales y funcionales. Los textos se revisaron en clase para que el alumnado aprendiera las características de cada texto. También se explicaron los recursos cohesivos (referencia, elipsis, sustitución, conjunción y cohesión léxica). Seguidamente, la clase se organizó en grupos para escribir un párrafo de los textos analizados de manera cooperativa. Antes de acabar la clase, se leyeron los distintos párrafos y el alumnado ofreció posibilidades para mejorar cada párrafo. Estos párrafos fueron recogidos por la profesora, corregidos y devueltos al alumnado para que pudiera observar sus aciertos y sus errores.

Tal y como se podrá ver en el apartado 4 de este artículo, el estudiantado tenía que trabajar con textos de prensa y de la publicidad, es decir, la naturaleza de estos es multimodal debido a que emplean distintos modos de comunicación para expresar sus significados. Por esta razón, al comienzo del cuatrimestre, la profesora dedicó una clase a presentar los principales aspectos del modelo de gramática visual de Kress y van Leeuwen (2006) con el fin de que el alumnado pudiera leer e interpretar no solo el texto escrito sino también la imagen que aparece en los textos multimodales que se emplearon durante el cuatrimestre. Se presentaron los principales aspectos relacionados con la composición de los textos en los que hay más de un modo de comunicación: el valor de la información (el lugar en que aparecen los elementos en el texto), el rasgo más sobresaliente (qué elementos destacan y de qué modo) y los marcos que contribuyen a que los elementos se presenten relacionados o aislados. La profesora explicó estos ejemplos con textos multimodales de la publicidad donde había mujeres representadas. En este sentido, se trabajó con el alumnado en las habilidades necesarias para aprender a deconstruir estas imágenes y los mensajes que expresan con el fin de profundizar en los aspectos culturales que ofrecen. Al tratarse de textos de temática social, especialmente relacionados con la realidad de las mujeres, la profesora pretendió fomentar la reflexión sobre su uso para producir transformaciones sociales al inculcar competencias sociales a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a la justificación del procedimiento seguido en este estudio, es importante señalar que la naturaleza de las actividades diseñadas y la temática de los textos seleccionados contribuye a que los/as estudiantes amplíen su responsabilidad y su conciencia social al tratarse de textos sobre temas globales de actualidad, entre los que destaca la temática de género. El estudiantado profundiza sobre

esos temas no solo con la lectura o la investigación sobre los mismos sino también al trabajar de manera cooperativa con sus compañeras/os durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La metodología cooperativa potencia el respeto a las diferentes opiniones y la implicación de todas/os en la realización de la tarea final.

3.5. *Procesamiento de la información*

Una vez finalizado el cuatrimestre y tras analizar las notas de la profesora, se preparó un cuestionario (vid. Apéndice 1) con el fin de obtener algunos datos cuantitativos y poder conocer la opinión del alumnado de manera anónima sobre determinados aspectos relacionados con la EPG que se habían aplicado en el aula a través de las actividades realizadas, así como sobre las competencias adquiridas con las actividades enmarcadas en dicho enfoque. Las preguntas del cuestionario se relacionan con el diseño de las actividades por parte de la profesora y con lo que se pretendía enseñar sobre la EPG integrada con las distintas destrezas de la lengua inglesa, es decir, con la lectura, escritura, escucha, habla e interacción. La recolección de la información por medio del cuestionario fue de carácter anónimo; este fue respondido por todo el estudiantado que asistió a clase y participó en las actividades diseñadas. Los datos de dicho cuestionario fueron recopilados al final del cuatrimestre y fueron analizados por la profesora de manera manual.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES QUE PROMUEVEN LA IGUALDAD DE GÉNERO

Las actividades que se presentan a continuación se han diseñado con la finalidad de contribuir a la formación del alumnado como ciudadanía global, prestando especial atención a cuestiones de género. Gracias a ellas, las/os estudiantes pueden profundizar en distintas realidades sociales/culturales a la vez que se trabaja por competencias (López Hernández y Sabater Fernández, 2019; Ruiz-Bejarano, 2020). El alcance de estas actividades es limitado pues se ha aplicado solo en un cuatrimestre y en una asignatura concreta. Sin embargo, la propuesta didáctica puede servir al profesorado interesado en enmarcar sus prácticas docentes en los enfoques pedagógicos seleccionados.

En la Tabla 1 se presentan las principales actividades llevadas a cabo para trabajar la igualdad de género en el aula de inglés como lengua extranjera. Al lado de cada actividad se indican los objetivos propuestos, los recursos empleados, el tiempo de realización y evaluación de la actividad. En los párrafos que siguen se precisa el desarrollo de cada actividad.

Actividad 1	Objetivos	Recursos empleados	Tiempo de realización
Búsqueda de palabras para crear un glosario sobre interculturalidad.	- Aprender vocabulario relacionado con la interculturalidad.	- Diferentes diccionarios en papel y electrónicos.	1 hora
Búsqueda de noticias en periódicos de habla inglesa relacionadas con mujeres inmigrantes.	- Buscar información en distintas fuentes. - Observar si son frecuentes las noticias sobre mujeres inmigrantes.	- Distintos periódicos en papel publicados en inglés.	1 hora

Observación de la representación de mujeres de distintas culturas en distintas páginas web de ONGs	- Sistematizar las principales características de las mujeres representadas siguiendo la gramática visual (Kress y van Leeuwen, 2006).).	- Páginas web de distintas ONGs.	1,5 hora
Escritura de una carta formal.	- Utilizar un registro formal en una carta sobre la asociación de la imagen de las mujeres con la pobreza en los textos de las ONGs.	- Distintos modelos de cartas formales	1 hora
Participación en un debate sobre la campaña <i>HeforShe</i> .	- Hablar en inglés empleando vocabulario específico relacionado con género.	- Video del discurso pronunciado por Emma Watson el 20 de septiembre de 2014 en la ciudad de Nueva York para presentar la campaña <i>HeforShe</i> .	1 hora
Preparar una presentación oral.	- Participar en la preparación y exposición de una presentación oral cooperativa sobre los temas asociados con las mujeres en los periódicos consultados.	- Periódicos publicados en inglés.	2 horas
Escritura de un ensayo académico.	- Escribir en inglés utilizando un registro formal sobre la representación de las mujeres en los medios de comunicación.	- Diccionarios.	1 hora
Preparación de un mural basado en anuncios publicitarios.	- Sistematizar las principales formas de violencia simbólica que se observan en la representación de los cuerpos de las mujeres en la publicidad.	- Anuncios publicitarios. - Cartulina.	1 hora
Participación en un debate sobre la representación de las mujeres en la publicidad.	- Participar en un debate cooperativo. - Expresarse correctamente en inglés. - Respetar los turnos de palabra.	- Diccionarios. - Videos sobre género y publicidad.	1 hora

Tabla 1. Sistematización de las principales actividades realizadas
Fuente: Elaboración propia.

El hecho de que el inglés sea una lengua franca nos parece muy adecuado para introducir aspectos relacionados con la interculturalidad en el aula. Tal y como hemos comentado con anterioridad, se pidió al estudiantado que se organizara en grupos de cinco personas con el fin de que pudieran realizar la primera actividad de manera cooperativa. Dicha actividad consistía en preparar un glosario sobre términos asociados con la interculturalidad. Seguidamente, se pidió a las/os alumnas/os que relacionaran la interculturalidad con el género buscando en distintos periódicos en inglés noticias relacionadas con mujeres inmigrantes. El objetivo de estas actividades introductorias era conocer los conocimientos previos sobre la realidad de las mujeres de distintas culturas. Algunos grupos señalaron que eran muy pocas las noticias relacionadas con las mujeres inmigrantes que habían encontrado en los distintos periódicos, aspecto que les llevó a reflexionar sobre la invisibilidad de dichas mujeres en la sociedad.

Posteriormente, se pidió a las/os estudiantes que utilizara internet para observar el modo en que aparecían representadas las mujeres de distintas culturas en distintas páginas web de Organizaciones no

Gubernamentales (ONGs) y sistematizar las principales características de su representación. Era necesario prestar atención a las fotografías fundamentalmente con el fin de poner en práctica lo aprendido sobre gramática visual (vid. sección 3.4). Todos los grupos coincidieron en que las mujeres eran representadas asociadas con la pobreza. Con esta actividad se profundiza en la información que las ONGs ofrecen sobre las mujeres.

Tras la consulta de distintas páginas web, en esta ocasión el alumnado tenía que escribir una carta formal a las/os directoras/es de las ONGs por grupos pidiendo que la imagen de las mujeres no las asociara sistemáticamente con la pobreza, sino que se optara por utilizar imágenes de mujeres más positivas. La profesora destacó la necesidad de utilizar un registro formal además de los distintos recursos cohesivos presentados en clase. De nuevo podemos observar que se potencia el trabajo cooperativo pues el alumnado tenía que escribir dicha carta en equipo de modo que el resultado final era la responsabilidad de todos los miembros del grupo.

La docente decidió emplear en clase el video del discurso pronunciado por Emma Watson el 20 de septiembre de 2014 en la ciudad de Nueva York para presentar la campaña *HeforShe*¹ ante la asamblea de las Naciones Unidas, dentro de la campaña promovida por ONU Mujeres para promover la igualdad de género. Esta campaña pretendía empoderar a las mujeres y avanzar en la igualdad de género a nivel mundial. Esta actriz y modelo británica señalaba en dicho video la necesidad de que exista igualdad económica, política y social entre ambos sexos, de modo que se pueda avanzar en derechos y libertades.

Trabajar con este video no solo ayuda a que el alumnado desarrolle la destreza relacionada con la escucha, sino que también introduce elementos multimodales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al ser el video un texto de naturaleza claramente multimodal. Además, la profesora explicó que el fin de esta campaña era tomar conciencia de que es necesario avanzar en la igualdad de género para que tanto mujeres como hombres puedan asumir compromisos que contribuyan a acabar con las desigualdades de género.

Durante el segundo mes del cuatrimestre se pidió a los/as participantes que consultaran diversos periódicos en inglés para observar la temática de las noticias que aparecían en los mismos relacionadas con las mujeres. Al final del cuatrimestre, los grupos tenían que realizar una breve presentación oral de diez minutos en la que esquematizaran los principales temas, los tipos de imágenes y el modo en que aparecían reflejadas las mujeres en los periódicos consultados, teniendo en cuenta los principios de composición del modelo de Kress y van Leeuwen (2006) que se habían explicado al principio del cuatrimestre. Finalmente, cada persona integrante del grupo tenía que escribir un breve ensayo académico de cinco párrafos sobre el modo en que las mujeres aparecen en los medios de comunicación en general, y en los periódicos que se habían consultado en particular. Consideramos que, al basarse tanto la presentación oral como el ensayo en periódicos de habla inglesa, el alumnado adquiere una

¹ El video se puede encontrar en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=Q0Dg226G2Z8&feature=youtu.be>

mirada más global pues puede contrastar las noticias sobre mujeres en los periódicos consultados con otros en España o en otros países de habla inglesa.

Tras la realización de esta actividad, cuando la profesora había corregido tanto las presentaciones orales como los ensayos, la última actividad que se pidió realizar relacionada con la EPG consistía en recopilar distintos anuncios de la publicidad donde se emplearan los cuerpos de las mujeres como reclamo publicitario y objeto de deseo. El estudiantado tenía que preparar un mural con las principales características observadas y presentarlo delante de toda la clase. El alumnado destaca en sus exposiciones que hay muchos ejemplos de violencia simbólica: el cuerpo es utilizado como reclamo publicitario a través del movimiento y la desnudez; se observa también la representación del cuerpo como objeto de deseo y como canon de belleza.

Una vez que los distintos grupos habían presentado su mural, la profesora comenzó un debate para discutir el modo en que la representación de las mujeres en la publicidad no favorece la igualdad efectiva y real entre mujeres y hombres. Se invitó a las/os estudiantes a escuchar de manera activa las distintas opiniones compartidas por los integrantes de los grupos y a respetar su diversidad. Además, la profesora indicó que cada miembro del grupo no podía volver a participar hasta que no hubieran participado el resto de los integrantes del grupo. Con esta norma se pretendía que todo el estudiantado participara en el debate y que no fuera el más extrovertido o con más carisma de líder el que lo hiciera.

Antes de acabar esta sección, consideramos importante incluir la evaluación de las distintas actividades que se han presentado en la Tabla 1. Al evaluar el glosario sobre interculturalidad, se comprobó que en cada glosario hubiera al menos diez palabras y que las definiciones estuvieran escritas en un inglés correcto. Para realizar esta actividad con éxito las/os estudiantes tenían que consultar distintos diccionarios para obtener las definiciones.

Con respecto a la búsqueda de noticias en periódicos de habla inglesa relacionadas con mujeres inmigrantes, la profesora comprobó que cada grupo hubiera empleado al menos tres periódicos para preparar su corpus. De esta forma, el alumnado leía distintos periódicos en inglés y hacía una selección de noticias, de modo que tomaba decisiones tanto al elegir los periódicos como al elegir las noticias.

La actividad que consistía en la observación de la representación de mujeres de distintas culturas en distintas páginas web de ONGs fue evaluada observando que las/os alumnas/os habían preparado un esquema con las principales características de las imágenes representadas siguiendo el modelo de gramática visual de Kress y van Leeuwen (2006). Dicho esquema debía ser muy claro y tenía que recoger los principales aspectos de modelo explicado en clase, es decir, se debía hacer referencia al valor de la información, al elemento más sobresaliente y a los marcos.

Al evaluar la actividad que consistía en la escritura una carta formal, la profesora comprobó que se habían seguido las normas de estilo y el registro requerido en una carta formal. Se revisó la coherencia y la cohesión de dicha carta, prestando especial atención al uso de referencias y conectores. Además, se prestó atención al vocabulario empleado y se revisó que no había abreviaturas ni contracciones por tratarse de un documento formal.

Cuando se pidió al alumnado que participara en un debate sobre la campaña *HeforShe*, la docente observó y tomó notas durante el mismo para comprobar que todo el estudiantado expresaba su opinión sobre el video o sobre alguna afirmación hecha por las/os compañeras/os. De esta manera, se invitaba al a las/os estudiantes a expresarse en inglés y a respetar las opiniones de las demás personas.

La preparación de una presentación oral fue evaluada teniendo en cuenta, por un lado, que se habían buscado recursos relacionados con el tema de la presentación, los ponía en común con el resto de sus compañeras/os y entre todas/os resumían la información, la organizaban y presentaban de manera adecuada. Por otro lado, se comprobó que las/os alumnas/os se expresaban con fluidez al exponer la presentación oral delante de toda la clase.

La escritura de un ensayo académico fue evaluada comprobando que el alumnado empleaba un registro formal en la escritura y que también utilizaba recursos cohesivos en inglés. Es decir, las ideas tenían que estar estructuradas de un modo coherente. Además, los párrafos tenían que tener una estructura similar por que se tenían que evitar párrafos muy largos y párrafos de solo dos líneas en el ensayo.

La preparación de un mural basado en anuncios publicitarios se evaluó revisando que el uso de la lengua inglesa era correcto y prestando atención al empleo de recursos visuales que captaran la atención de la audiencia en su preparación. Se ofreció feedback a las/os estudiantes en sus exposiciones sobre los contenidos del mural de modo que pudieran aplicar las críticas constructivas ofrecidas en la preparación de otros murales en el futuro.

Finalmente, al evaluar la participación en un debate sobre la representación de las mujeres en la publicidad, se comprobó que el alumnado se expresaba con fluidez en inglés y respetaba las distintas opiniones. Además, se potenció la escucha activa con el fin de evitar que varias personas quisieran hablar a la vez.

5. RESULTADOS

En los párrafos que siguen, se presentan los resultados del cuestionario al que nos hemos referido en el apartado 3.5 y que nos permite obtener datos cuantitativos sobre la opinión del alumnado que ha participado en las actividades descritas en la sección 4. La primera pregunta pretendía saber si el alumnado estaba o no de acuerdo con trabajar temas sociales de actualidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje con independencia de la carrera que se estudie. Un 85% ofrece una respuesta afirmativa mientras que un 15% responde negativamente.

La segunda pregunta es abierta pues se pregunta a las y los estudiantes qué han aprendido con las actividades propuestas además de inglés. Las respuestas son variadas, pero destacan las siguientes por ser recurrentes en el cuestionario, es decir, son ofrecidas por al menos cinco personas de las encuestadas: tener una perspectiva más amplia de los temas tratados y respetar perspectivas distintas de la propia, profundizar en el conocimiento de otras culturas, haber desarrollado tanto el pensamiento crítico como

la reflexión sobre temas relacionados con cuestiones globales, como por ejemplo la desigualdad de género o el respeto a la diversidad y profundizar en temas actuales, entre otros.

Seguidamente, la pregunta tres era abierta pues se pretendía saber de qué modo consideraban las personas encuestadas que se puede potenciar la justicia social y la igualdad de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El 80% respondió que realizando actividades relacionadas con estos temas, tal y como se había hecho en la asignatura Lengua Inglesa V durante el cuatrimestre. Otras respuestas más minoritarias señalaban la importancia de crear un clima que favorezca la cooperación, el respeto a la diversidad de opiniones y la solidaridad en el aula o promover la igualdad entre alumnas y alumnos durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con la cuarta pregunta se pretendía saber si el alumnado consideraba que trabajar con textos en los que aparecen representadas mujeres y realizar actividades donde la perspectiva de género está presente había contribuido a que pudiera profundizar en la educación con perspectiva de género y a tomar conciencia de las desigualdades entre mujeres y hombres en la actualidad. En este caso, el 100% de las respuestas es afirmativa, por lo que consideramos que ha sido todo un éxito elegir trabajar con textos sobre mujeres y diseñar actividades que permitieran profundizar sobre las desigualdades de género.

Finalmente, en la quinta pregunta el alumnado tenía que elegir qué competencias sociales consideraba que había desarrollado más con las actividades realizadas durante el cuatrimestre. Conviene destacar que el 70% las marca todas, es decir, considera que ha adquirido por igual la comprensión a otras personas, la conciencia política, la comunicación, la cooperación, el liderazgo, la influencia y la resolución de conflictos. En otros casos se marcan solo la comprensión a otras personas, la comunicación y la cooperación. Hemos de señalar que del 30 % de personas que no marcan todas las competencias, solo un 5% marca la conciencia política, el liderazgo, la influencia y la resolución de conflictos. Esto nos lleva a plantearnos que es necesario rediseñar las actividades propuestas para que el estudiantado sea más consciente de que se pueden aprender estas competencias con dichas actividades o preparar otras en las que se trabajen estas competencias de manera explícita.

Los resultados del cuestionario que se han presentado en los párrafos anteriores muestran que optar por ayudar al alumnado a desarrollar las distintas destrezas de la lengua inglesa a través de actividades enmarcadas en la EPG ofrece a las/os alumnas/os oportunidades para que sean personas críticas y profundicen en lo que implica la discriminación de las mujeres en distintos ámbitos de la sociedad. Se han presentado actividades enmarcadas en un currículum inclusivo y relacionado con algunos de los ODS y las respuestas del alumnado en el cuestionario confirman que la propuesta presentada es efectiva para que el desarrollo de la conciencia social y para la adquisición de competencias sociales.

6. DISCUSIÓN

Las actividades propuestas anteriormente son ejemplos de cómo implementar la educación con perspectiva de género en la educación superior. Profundizar en la interculturalidad, en la representación de las mujeres de distintas culturas en textos de ONGs, en periódicos de habla inglesa y en anuncios de la publicidad invita al alumnado a analizar el modo en que las mujeres son representadas y a deconstruir

estereotipos que no favorecen la igualdad de oportunidades sociales para mujeres y hombres. Todas las actividades introducen una perspectiva de justicia en la educación superior. Esto lleva consigo ayudar a las/os estudiantes a tener un posicionamiento con respecto a los temas que se han trabajado, en concreto, la igualdad de género.

Todas las actividades presentadas se enmarcan en una aproximación social que favorece el desarrollo de destrezas pues, como se puede observar, las distintas tareas implican que el alumnado lea, escriba, escuche, hable e interactúe. En esta propuesta didáctica no solo se fomenta el desarrollo de las distintas destrezas en inglés, sino que también se presta atención al contexto social que envuelve al proceso de enseñanza-aprendizaje y al contexto que hay presente en los textos que se utilizan en el aula. Así, se favorece la introducción de distintos aspectos culturales y sociales por medio de los textos elegidos (Martin, 2015) debido a que dichos textos se relacionan estrechamente con el contexto en que se enmarcan y con realidades sociales actuales.

La profesora propuso a las/os alumnas/os trabajar con textos de la publicidad porque distintos estudios señalan que las mujeres y los hombres no son representados en la publicidad de la misma manera (Galarza, Cobo y Esquembre, 2016; Giaccardi, Ward, Seabrook, Manago y Lippman, 2016; Shaikh, Ali Bughio y Ali Kadri, 2016). Además, la selección de este tipo de textos viene determinada porque los medios de comunicación en general y la publicidad en particular tienen en cuenta los valores sociales con el fin de que su mensaje sea efectivo y persuasivo, tal y como señala Sato (2011, pp. 145-146):

An advertisement is often considered a mirror reflecting the societal values of a society. This may sound rather passive; in fact, the role of advertisements is pervasive, as they cumulatively penetrate our everyday life. An advertisement is a discursive practice. Among the abundance of advertising images in late-modern consumer culture, one of the most frequent stimuli we encounter is the figure of a young female. They are everywhere enticing to sell us conveniences, sexual fantasies, the good life of aesthetic pleasures of everyday life.²

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se optó por el empleo de textos sobre mujeres para preparar las distintas actividades con el fin de que las/os estudiantes pudiera profundizar en las desigualdades que estas viven por el hecho de ser mujeres en algunos lugares del mundo y con la importancia que se concede a sus cuerpos en los textos publicitarios. En todas las actividades se potenció la importancia de llevar a cabo un análisis crítico que permitiera al estudiantado reflexionar y ampliar su mirada, con el fin de crecer como ciudadanía global, responsable y comprometida con la necesidad de avanzar en la construcción de sociedades más justas e igualitarias.

² Traducción de la autora: Un anuncio a menudo se considera un espejo que refleja los valores sociales de una sociedad. Esto puede sonar bastante pasivo; de hecho, el papel de los anuncios es generalizado, ya que penetran de forma acumulativa en nuestra vida cotidiana. Un anuncio es una práctica discursiva. Entre la abundancia de imágenes publicitarias en la cultura de consumo moderna tardía, uno de los estímulos más frecuentes que encontramos es la figura de una mujer joven. Están por todas partes tentándonos a vendernos comodidades, fantasías sexuales, la buena vida de los placeres estéticos de la vida cotidiana.

Trabajar con textos en los que se observa que las mujeres son oprimidas o en situaciones que no favorecen su empoderamiento está en consonancia con los principios de la EPG debido a la importancia que se concede a visibilizar situaciones sociales injustas en las que las personas son privadas de derechos y/o libertades. El hecho de que las mujeres y niñas estén entre los colectivos sociales más desfavorecidos y haber optado por textos en los que se señalan estas cuestiones vincula las prácticas docentes con la EPG.

Los resultados del cuestionario muestran que el alumnado valora positivamente haber trabajado con el enfoque de la EPG pues les ha permitido profundizar en otras realidades culturales, fomentar el pensamiento crítico, entre otros. Es destacable que el 100% considere que ha podido profundizar en las desigualdades entre hombres y mujeres y en la educación con perspectiva de género muestra que las actividades han favorecido que el estudiantado profundizara en la EPG, a pesar de las limitaciones de este estudio.

Consideramos que los resultados obtenidos en el cuestionario unidos a las observaciones de la profesora mientras el alumnado realizaba las actividades muestran que el objetivo que nos habíamos marcado para este estudio (vid. apartado 1) se ha cumplido. Además, concurrimos con otras/os autores (Martínez Lirola, 2017; Ruiz-Bejarano, 2020) en que gracias a las actividades trabajadas y a las competencias sociales adquiridas el alumnado tiene formación para tomar conciencia y tratar de eliminar los estereotipos sexistas, así como para combatir la discriminación por género.

Al igual que Farré (2020), afirmamos que cuando se visibilizan los logros de las mujeres en las distintas disciplinas se contribuye al empoderamiento que contribuye superar la perspectiva androcéntrica que predomina en muchos ámbitos de la sociedad. En este sentido, la propuesta pedagógica presentada pretende contribuir a la formación de un alumnado más comprometido con las transformaciones que es necesario realizar para avanzar en la construcción de sociedades más igualitarias (Mesa, 2019). En definitiva, nuestra aportación, al igual que las de otros estudios (Delbury, 2020; Martínez Lirola, 2020) contribuye a tomar conciencia de la discriminación por género y a promover la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres.

7. CONCLUSIONES

La propuesta de actividades que hemos presentado en este artículo no solo permite profundizar en realidades sociales distintas de la propia, sino que también favorece la deconstrucción de estereotipos de género y la adquisición de competencias sociales, tal y como señalan los resultados del cuestionario. En este sentido, la propuesta didáctica presentada contribuye a la formación integral del alumnado pues además de desarrollar destrezas se potencian también valores y actitudes que les sirven para la vida. En consecuencia, se valora tanto comprender como aportar alguna solución a los problemas globales que tiene la sociedad con el fin de contribuir al desarrollo del alumnado como ciudadanía global.

Somos conscientes de que el estudio que presentamos tiene limitaciones pues se ha llevado a cabo solo en una asignatura de lengua inglesa en la enseñanza universitaria. Sin embargo, consideramos que tanto el desglose de las actividades que hemos presentado como los resultados del cuestionario indican

que el estudiantado valora tanto las actividades como el enfoque pedagógico empleado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se potencia la adquisición de competencias sociales que resultarán de utilidad no solo para la formación sino también para la vida profesional.

En investigaciones futuras pretendemos invitar a otras/os profesoras/es a implementar actividades enmarcadas en la EPG en sus asignaturas con el fin de ofrecer al alumnado de otras titulaciones (Educación, Sociología, Humanidades, entre otras) la posibilidad de profundizar en los principios pedagógicos de la EPG a la vez que toma conciencia de los logros de las mujeres en su área de estudio.

Pretendemos promover la importancia de trabajar con textos de temática social que permitan profundizar en realidades sociales distintas de la propia, entre las que en muchas ocasiones se observa injusticia social o desigualdad, por ejemplo, de género. En este sentido, es necesario señalar que, a pesar de las limitaciones que tiene trabajar con textos para introducir aspectos culturales en el aula, es necesario tanto basar las asignaturas en contenidos culturales y sociales como emplear recursos que contribuyan al desarrollo tanto de la responsabilidad como de la conciencia social.

Ofrecemos unas recomendaciones para el profesorado que quiera introducir la EPG en sus prácticas docentes: por un lado, gracias al empleo de textos de temática social, se invita al alumnado a conocer otras realidades sociales para que pueda ampliar su mirada, contrastar distintas situaciones y reflexionar sobre el modo en el que se puede asumir un compromiso bien a nivel local o global. Así, puede contribuir a la transformación de determinadas realidades sociales en las que se observan injusticias, rechazo o discriminación, entre otras.

Por otro lado, el empleo de textos de actualidad en los que se tratan temas sociales contribuye a establecer una relación directa entre lo que se trabaja en las aulas y lo que ocurre en la sociedad. Así, además de enseñar lo que se indica en el currículum se crea una conciencia social que lleve consigo un avance en el proceso de desarrollo integral, en el que sin duda ocupa un papel central la formación como ciudadanía global.

Las actividades propuestas no solo favorecen que el estudiantado se desarrolle como ciudadanía global, sino que también hacen que las/os alumnas/os integren las distintas destrezas de la lengua inglesa (lectura, escritura, destreza oral, escucha e interacción). Es decir, con la propuesta de actividades presentada en este artículo, la enseñanza del inglés está basada en temas globales que acercan la realidad de las aulas a la realidad social. Además, enmarcar la enseñanza del inglés en la EPG favorece que se adquieran competencias sociales que le serán de utilidad tanto para su incorporación al mercado laboral como para poder ser ciudadanía global y poder así adaptarse a las demandas del siglo XXI.

Tanto los recursos como el aprendizaje cooperativo empleados contribuyen a que el alumnado pueda adquirir competencias sociales y desarrollar actitudes democráticas que favorezcan la creación de relaciones igualitarias en las que se respeten las diferencias y se avance en el desarrollo de una conciencia colectiva global que favorezca la justicia y la igualdad.

REFERENCIAS

- Ahmad, M. y Shah, S.K. (2019). A critical discourse analysis of gender representations in the content of 5th grade English language textbook. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 8(1), 1-24. DOI: 10.17583/rimcis.2019.3989
- Baesler, J. E. y Lauricella, S. (2014). Teach peace! Assessing instruction of the nonviolent communication and peace course. *Journal of Peace Education*, 11(1), 46-63.
- Bajaj, M. (2011). Human rights education: ideology, location and approaches. *Human Rights Quarterly*, 33, 481-508.
- Banks, J. A. (2009). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. En J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 303-322). London: Routledge.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Boni, A. y Walker, M. (Eds.) (2013). *Human development and capabilities. Re-imagining the university of the twenty-first century*. London, New York: Routledge.
- Boni, A., Lopez-Fogues, A., y Walker, M. (2016). Higher education and the post-2015 agenda: a contribution from the human development approach. *Journal of Global Ethics*, 12(1), 17-28.
- Chaudhuri, S. (2015). Peace Education in a Broader Perspective. *Education Journal. Special Issue: Gender, Peace and Education*, 4(1-1), 6-9.
- Clouet, R. (2013). Understanding and assessing intercultural competence in an online environment: a case study of transnational education programme delivery between college students in ULPGC, Spain, and ICES, France. *RESLA*, 26, 139-157.
- Danesh, H.B. (2006). Towards an integrative theory of peace education. *Journal of Peace Education*, 3(1), 55-78.
- Delbury, P. (2020). ¿Racismo en la educación inclusiva? Una mirada desde la interculturalidad crítica. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-15.
- Dieste, B., Coma, T. y Blasco-Serrano, A.C. (2019). Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el currículum de educación primaria y secundaria en escuelas rurales de Zaragoza. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 97-115. DOI: 10.15366/riejs2019.8.1.006
- Dolz, A. y Rogero, J. (2012). Amor y cuidado, claves de la educación para un mundo nuevo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74(26,2), 97-113.
- Escalona Pardo, E., Frías Reyes, Y., y Fonseca Calderón, M. E. (2020) El aprendizaje cooperativo como procedimiento para desarrollar la competencia comunicativa en inglés en el sistema educativo cubano. *Encuentro*, 28, 3-16.
- Farré, A. M. (2020). *Mujeres líderes en la educación del siglo XXI*. Madrid: Brief.
- Galarza, E., Cobo, R., y Esquembre, M. (2016). Medios y violencia simbólica contra las mujeres. *Revista Latina De Comunicación Social*, 71, 818-832. DOI:10.4185/RLCS-2016-1122
- Galtung, J. y Udayakumar, S. P. (2013). *More than a curriculum. Education for peace and development*. Charlotte: Information Age Publishing.

- García Perales, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 1-18.
- Giaccardi, S., Ward, L. M., Seabrook, R. C., Manago, A. y Lippman, J. (2016). Media and modern manhood: Testing associations between media consumption and young men's acceptance of traditional gender ideologies. *Sex Roles*, 75, 151-163. DOI:10.1007/s11199-016-0588-z
- Gómez, S. (2015). Hacia una sociedad europea más multilingüe y multicultural. *Encuentro*, 24, 32-37.
- Hung, R. (2014). Toward an affective pedagogy of human rights education. *Journal of Pedagogy*, 5(1), 48-64. DOI: 10.2478/jped-2014-0003
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The Grammar of visual design*. 2ª ed. London: Routledge Press.
- López Hernández, L. y Sabater Fernández, C. (2019) Formación del profesorado de magisterio. Competencias socio-personales según género y etapa educativa. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 121-137.
- Magendzo Kolstrein, A. (2015). Educación en Derechos Humanos y Educación Superior: una perspectiva controversial. *Reencuentro: Derechos Humanos y educación superior*, 70, 47-69.
- Martin, J. R. (2015). One of the three traditions: genre, functional linguistics, and the "Sydney School". En N. Artemeva y A. Freedman (Eds.), *Genre studies around the globe. Beyond the three traditions* (pp. 31-77). USA: Trafford.
- Martínez Lirola, M. (2017). *La importancia del análisis crítico del discurso y la gramática visual para analizar textos. Propuesta de actividades prácticas enmarcadas en la educación para el desarrollo, la educación con perspectiva de género y la educación para la paz*. Granada: Comares.
- Martínez Lirola, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27-45. DOI: 10.35362/rie8223596
- Mansouri, F. (2014) *Global citizenship project*. Paris: UNESCO.
- Medir, R., Heras, R., y Magin, C. (2016). Una propuesta evaluativa para actividades de educación ambiental para la sostenibilidad. *Educación XXI*, 19(1), 331-355.
- Menéndez Menéndez, M. I. (2013). Metodologías de innovación docente: la perspectiva de género en Comunicación Audiovisual. *Historia y Comunicación Social*, 18, 699-710.
- Mesa, M. (2019). La Educación para la Ciudadanía Global: Una apuesta por la democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 15-26. DOI: 10.15366/riejs2019.8.1.001
- Murga-Menoyo, M. Á. (2018). La formación de la ciudadanía en el marco de la Agenda 2030 y la justicia ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 37-52. DOI: 10.15366/riejs2018.7.1.002
- Naciones Unidas, Asamblea General (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. A/69/L.85.12 agosto 2015. Disponible en: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Santiago: Espacio Índigo.

- Ortega Sánchez, D. y Pagés Blanch, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDICS)*, 1, 102-117.
- Porto, M. (2015). Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 9-29.
- Pozo Sanchez, S., López Belmonte, J., Moreno Guerrero, A.J., & Hinojo-Lucena, F.J. (2020). Flipped learning y competencia digital: Una conexión docente necesaria para su desarrollo en la educación actual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 127-141. DOI: 10.6018/reifop.422971
- Prieto García, J. R., Alarcón Rubio, D., y Fernández Portero, C. B. (2018). Aprendizaje y evaluación de competencias en el alumnado universitario de Ciencias Sociales. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 193-210. DOI: 10.4995/redu.2018.8941
- Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.
- Ramos, G., Chiva, I., y Gómez, M^a. B. (2017). Las competencias básicas en la nueva generación de estudiantes universitarios: Una experiencia de Innovación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 37-55. DOI: 10.4995/redu.2017.5909
- Rios, O. (2015) Nuevas masculinidades y educación liberadora. *Intangible Capita*, 11(3), 485-507.
- Rojano Ramos, S. y Jiménez López, M. Á. (2017). Propuesta didáctica de espacios ambientales en las aulas de Educación Infantil. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 3(1), 66-74. DOI: 10.24310/innoeduca.2017.v3i1.2039
- Ruiz-Bejarano, A.M. (2020). Educación inclusiva, criticidad y compromiso social. Innovación docente y Aprendizaje-Servicio en la formación inicial docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 233-248. DOI: 10.4995/redu.2020.12407
- Ruiz de la Torre, G., Gómez Gómez, K. y Ruiz Ávalos, F. (2016). La dimensión del desarrollo sostenible en la creación de nueva oferta educativa para la Universidad Pedagógica Nacional. *Uaricha*, 13(30), 225-249.
- Sato, T. (2011). Representation of desire and femininity. The advertisement in late-modern consumer culture of Japan. En D. Majstorovic e I. Lassen (Eds.), *Living with patriarchy* (pp. 145-167). John Benjamins.
- Shaikh, M., Ali Bughio, F., y Ali Kadri, S. (2016). The representation of men and women in advertisements: A critical discourse analysis. *Annual Research Journal of Gender Studies*, 7, 108-141.
- Tallón, R. y Sikora, M. (2011). *Conciencia en acción. Eneagrama, inteligencia emocional y cambio*. Traducción de Nora Steinbrun. Madrid: Alquimia.
- Tawil, S. (2013). *Education for 'Global Citizenship': A framework for discussion*. UNESCO Education Research and Foresight (ERF). Working Papers Series. N. 7. UNESCO.
- UNESCO (2015a). *Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015b). *Global Citizenship Education: Topics and learning objectives*. Paris: UNESCO.
- Villa Sánchez, A. (2020) Aprendizaje basado en competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46.

APÉNDICE 1.

Cuestionario sobre aspectos relacionados con la EPG

1. ¿Te parece importante que en la Universidad se trabajen temas sociales de actualidad con independencia de la carrera que se estudie?

Sí No

2. ¿Además de aprender inglés, qué has aprendido con las actividades propuestas?

3. ¿De qué modo se puede potenciar la justicia social y la igualdad de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

4. ¿Consideras que trabajar con textos en las que aparecen mujeres representadas y realizar actividades donde la perspectiva de género está presente ha contribuido a que profundices en la educación con perspectiva de género y a tomar conciencia de las desigualdades entre mujeres y hombres en la actualidad?

Sí No

5. ¿Cuáles de las siguientes competencias sociales te parece que has desarrollado más con las actividades realizadas?

- La comprensión a otras personas
- La conciencia política
- La comunicación
- La cooperación
- El liderazgo
- La influencia
- La resolución de conflictos