

4



Educación
de calidad

5



Igualdad
de género

10



Reducción de las
desigualdades

Rocío Domene-Benito
Elia Saneleuterio
(coords.)

La biografía creativa de no ficción desde la interculturalidad, el patrimonio y el género

La relevancia de los sujetos
subalternos en el desarrollo
del pensamiento crítico del
futuro profesorado

La biografía creativa de no ficción
desde la interculturalidad,
el patrimonio y el género

La relevancia de los sujetos subalternos en el
desarrollo del pensamiento crítico del futuro
profesorado

Rocío Domene-Benito
Elia Saneleuterio
(coords.)

La biografía creativa
de no ficción desde
la interculturalidad,
el patrimonio y el género

La relevancia de los sujetos subalternos
en el desarrollo del pensamiento crítico
del futuro profesorado

Colección Horizontes Universidad

Título: *La biografía creativa de no ficción desde la interculturalidad, el patrimonio y el género. La relevancia de los sujetos subalternos en el desarrollo del pensamiento crítico del futuro profesorado*

Nota. Este volumen es fruto del trabajo realizado en torno al proyecto «Interculturalidad, patrimonio y género desde la dominicanidad», que fue valorado positivamente en la concesión de una de las ayudas Cátedra UNESCO para acciones de Educación para el Desarrollo, Ciudadanía Global y Sensibilización para el curso académico 2023-2024 (Vicerrectorado de Sostenibilidad, Cooperación y Vida Saludable de la Universitat de València).



VNIVERSITAT
D VALÈNCIA
Vicerrectorat de Sostenibilitat,
Cooperació i Vida Saludable

La Universitat de València dona suport als objectius de desenvolupament sostenible



Primera edición: marzo de 2025

© Rocío Domene-Benito, Elia Saneleuterio (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5, 08010 Barcelona
Tel.: 932464002
www.octaedro.com
octaedro@octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-041-4

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Prólogo. Pasado y presente: un tejido multicultural 11

FARAH HALLAL

SECCIÓN: INVESTIGACIÓN

Capítulo 1. Creación de biografías ficcionales desde los postulados del feminismo interseccional y la justicia social con futuras maestras de Educación Infantil 19

ROCÍO DOMENE-BENITO, ELIA SANELEUTERIO

Capítulo 2. Experiencia de escritura creativa colaborativa entre alumnado español e irlandés: biografías de dominicanas célebres en diversas áreas de desarrollo social 33

MARTA FORTES, ELIA SANELEUTERIO

Capítulo 3. Un modelo de mediación lectora intercultural con sensibilización de género desde la dominicanidad: creación de guías de lectura a partir de la aplicación de la pedagogía de las multiliteracidades y de las estrategias de Hawkins 47

ROCÍO DOMENE-BENITO, AMPARO RODRIGO MATEU

Capítulo 4. Fomentando la competencia global y la igualdad de género a través del cuento «El resguardo de abuela» con rutinas de pensamiento 61

TERESA FERNÁNDEZ-ULLOA

Capítulo 5. Decolonialidad y género en estudios históricos y culturales anglófonos a partir de producciones literarias dominicanas 79

ANA SEVILLA-PAVÓN

SECCIÓN: CONTRIBUCIONES DEL ALUMNADO

| | |
|--|-----|
| Biografía 1. Ada Balcácer | 98 |
| OLGA VERA, LAIA MONZÓ, CARLA ROSELLÓ Y BLANCA SÁNCHEZ | |
| Biography 1. Ada Balcácer | 102 |
| NAIARA LLORENS, HUGO ORTEGA AND SOFÍA SILVESTRE | |
| | |
| Biografía 2. Aisha Syed Castro | 106 |
| ARIADNA GUILLOT, MÍRIAM HERNÁNDEZ, LAIA SANJUÁN Y LAURA HUERTA | |
| Biography 2. Aisha Syed Castro | 108 |
| NEREA CARDONA, ALEJANDRA CAÑADA, MARÍA LÁZARO AND JOANNA QUILES | |
| | |
| Biografía 3. Amadita Pittaluga | 111 |
| PAULA PALOMERA, LAURA LÓPEZ, IRENE CALABUIG Y EVA GÓMEZ | |
| Biography 3. Amadita Pittaluga | 114 |
| BERTA ORTS, ANA CASTELLÓ AND ANDREA APARICIO | |
| | |
| Biografía 4. Amelia Brea Bermúdez | 117 |
| ÁNGELA BELEÑA, TERESA RUBIO, MARÍA DIEGO Y MARÍA FERNÁNDEZ | |
| Biography 4. Amelia Brea Bermúdez | 120 |
| NOELIA DE LA CUESTA, ÉRIKA GARRIDO, CLAUDIA GÓMEZ AND MARÍA ROMERO | |
| | |
| Biografía 5. Amparo Tolentino | 124 |
| MARÍA REQUENA, CAROLINA LA PAZ, MARTA SEBASTIÁN Y ANDREA TORMOS | |
| Biography 5. Amparo Tolentino | 127 |
| AGATA INGOGLIA, LYDIA MAS, BEATRIZ NICOLAO, AINOA GARRIDO, SARA MARTÍNEZ, ELENA HURTADO AND NÚRIA PÉREZ | |
| | |
| Biografía 6. Ana Teresa Paradas | 131 |
| PAULA MONLEÓN, PAOLA NAVARRO, MAËLLE GUEROLA, NAIARA BAU Y SALMA ESSAKHI | |
| Biography 6. Ana Teresa Paradas | 133 |
| LUCIA LÓPEZ, EVA MONCHO AND PALOMA ROIG | |

| | |
|--|-----|
| Biografía 7. Anacaona | 138 |
| MARTA BUENAVENTURA, CARLA MARTÍNEZ, ANNA SORIANO, PAULA GONZÁLEZ Y ADRIANA TERRÁDEZ | |
| Biography 7. Anacaona | 140 |
| SILVIA ALFARO, ELISA APARICIO, CRISTINA MARTÍNEZ AND ALEX MONDRIÀ | |
| | |
| Biografía 8. Brenda Castillo | 144 |
| EMMA KERINS | |
| Biography 8. Brenda Castillo | 146 |
| AITANA GALINDO, EMMA GÓMEZ, MARÍA PERIS, LEYRE HERVÁS AND ANDREA TOMÁS | |
| | |
| Biografía 9. Idelisa Bonelly | 150 |
| SANDRA ALCARAZ, IRENE CAMPOS, MAYTE HERRAIZ Y MARÍA MIQUEL | |
| Biography 9. Idelisa Bonnelly | 153 |
| MARIVÍ LASAUSKAS, LAURA PANADERO, LUCÍA PÉREZ AND MARTA VILA | |
| | |
| Biografía 10. Mamá Tingó | 157 |
| CAOLAN DIGNAM | |
| Biography 10. Mamá Tingó | 160 |
| JUDIT TUR, PATRICIA MEDINA, CARLA GALIANA, JUDIT CLARI AND CARMEN ROMO | |
| | |
| Biografía 11. Las hermanas Mirabal | 165 |
| YOUSRA ROUBA, MARTA TÉVAR, CLARA BRU Y MIRANDA CANUTO | |
| Biography 11. Mirabal Fish Sisters | 169 |
| MIREIA CLIMENT, IZAN COMINS, MARTA SÁNCHEZ, MARÍA RODRÍGUEZ AND LUCIA RUANO | |
| | |
| Índice | 173 |

Prólogo.

Pasado y presente: un tejido multicultural

FARAH HALLAL

Grupo de investigación TALIS, Universitat de València, España

La que se aproxima, tenga en cuenta, es una lectura viva que da testimonio de un proyecto educativo atrevido, ambicioso y muy bien articulado. Los capítulos que lo conforman parecen mostrarnos un presente continuo, uno que se niega rotundamente a aproximarse al pasado, a perder vigencia con un cambio curricular venidero o de sistema-mundo o a ser, de algún modo, reduccionista. Algo en su forma de contarse le aproxima más al *live* que al libro. Por un lado, nos acercaremos a unas experiencias educativas significativas por cuanto parten de un proyecto multicultural que traspasa fronteras e idiomas, difuminando el «lugar» y, por otro, pertinentes por cuanto son presentadas en los distintos capítulos; pertinentes respecto al currículo educativo actual; pertinentes por cuanto aluden a problemáticas sociales y necesidades globales y particulares; pertinentes por su carácter colaborativo, lo que nos permitirá adentrarnos en distintas aplicaciones con grupos de estudiantes de Educación Infantil y que cursan la asignatura de «otro idioma»: tanto de habla inglesa que aprenden español como de estudiantes de habla castellana que aprenden inglés. Pero hay un idioma implícito, «algo» que se dice en el «cómo se hace» lo que se hace, y tiene mucho peso en la formación inicial de docentes.

En definitiva: innovación educativa en fondo y en forma. Porque es también la materialización de un diálogo transfronterizo que no solo permitirá compartir los resultados de las experiencias o los protocolos de trabajo propios de un planteamiento científico, sino también mostrar distintas posibilidades de aplicación según los objetivos planteados para las necesidades de cada grupo de estudiantes conjugando distintos momentos históricos, distintos espacios geográficos, distintos idiomas y, en todos estos, aportar al desafío que tenemos por delante para presentar desde la primera infancia un relato que ya no excluya a sus protagonistas

por razón de género o porque sus logros se valoren dentro de una pequeña comunidad que no representa a una potencia, o porque los aportes de estas mujeres no entren en la lógica hegemónica del mundo bélico que se atesora en los libros de historia. Hay un terreno donde la mujer desempeño siempre un papel, y este terreno cobra importancia en el marco de un proyecto educativo que favorece la aproximación emocional de la estudiante, un diálogo con ella misma donde puede reflexionar y proyectarse: volviendo «al violín» o al «deporte», tal y como lo hicieron –contra viento y marea– algunas protagonistas de las biografías originales que dieron pie a las biografías de ficción. Unas biografías de gran riqueza literaria, ya sea con ritmo o con rima, pero que se prestan al juego imaginativo y nos transportan al placer estético, sin menospreciar la capacidad creativa y de comprensión de un o una estudiante de Infantil.

Este proyecto, en sus diferentes aplicaciones, logra materializar una aspiración urgente entre el profesorado: pasar de ser entes reproductores a creadores y poder así transferir a estudiantes de Infantil, de Primaria y de Secundaria la posibilidad de convertirse en seres activos, responsables de su propio proceso de aprendizaje. Claro, no se puede negar que la enseñanza de la escritura tiene sus particularidades, pero estas experiencias con el profesorado de Infantil son perfectamente transferibles al profesorado y estudiantado de otros niveles.

Se debe tener en cuenta, además, que no es lo mismo presentar un texto académico sobre psicobiología que sobre escritura creativa y enseñanza de una lengua extranjera. Esto ya no solo va de cuántos organismos participaron ni qué hicieron o qué resultado arrojó. Es que saber contar de una forma creativa un proyecto creativo que, de paso, va sobre escritura creativa es a todas luces un gran desafío. No se narra solo lo que se ve como un testigo sin implicaciones. Es que todo hilo que teje el entramado va unido indefectiblemente a la palabra, a la creación, a la innovación en fondo y en forma. Por ejemplo, nos parece un cambio de paradigma presentar este libro, que recoge experiencias emocionales, educativas y planteamientos de perspectiva de género y nos permite movilizarnos entre las distintas aplicaciones de la propuesta pedagógica entre distintos países. ¿Y no es también un cambio de paradigma tomar como punto de partida para este proyecto el

libro *Dominicanas fuera de serie*, de Geraldine de Santis,¹ editado en un país «tercermundista» según los valores de una parte del globo? Entonces, romper con la previsión hegemónica tradicional es un punto de partida disruptivo, un atrevimiento que dice «algo» sin ser sobreexplicado.

Por nuestras experiencias y la formación en enseñanza de escritura y mediación lectora, podría decirse que resultaría relativamente sencillo justificar la necesidad de la propuesta creativa, simbólica, educativa y sociocultural contenida en este libro; sin embargo, nos interesa el punto de partida, intentar mostrar ese lugar recóndito del que surge la idea de compartir saberes y experiencias a través del proyecto colaborativo llevado a cabo entre la Universitat de València (UV) y otras instituciones académicas de otros países en el marco del proyecto global TALIS «Interculturalidad, patrimonio y género desde la dominicanidad», financiado por la Cátedra Unesco de la UV. Quizá esta será una explicación menos académica, más testimonial, pero podría ayudar a comprender la importancia y la dimensión de los trabajos que parten de este proyecto educativo. Digamos que es como mostrar esa parte de la luna que no se ve.

Entonces, nos vamos ahora hacia lo testimonial no solo como escritora, sino como dominicana y como dinamizadora en el aula: a través de las diversas estaciones del proyecto no pude evitar encontrarme con mi infancia. Ver las imágenes mentales de ese pasado que «viene al caso» y procura acercarse a otras orillas con la confianza de quienes saben que tienen un pasado común en la marginación y el olvido. Quizá por eso, cuando me llegó al oído la invitación para participar en este proyecto, recordé «los paseos» de mi infancia. Es decir, toda mi infancia, pero hemos de aclarar un poco ese concepto de pasear que puede tener una connotación distinta aquí a la de allá.² Aclaro: el concepto de paseo que entendí en España me parece distinto al que tengo de la palabra *paseo* en mi memoria caribeña.

En mi familia no íbamos de paseo como quien tiene en el proceso un fin, sino que salíamos a «hacer diligencias» y, de paso, nos

1. Libro que mereció el Premio Anual de Literatura Infantil y Juvenil Aurora Tavárez Belliard, 2020.

2. Resido en Valencia, pero en el momento de escribir estas páginas estoy en República Dominicana.

deteníamos en un restaurante o en una cafetería. Ir de paseo me suena más a llegar a un lugar para realizar una actividad lúdica. Con el sofocante calor caribeño hay que estar perdiendo el juicio para mortificarse por gusto caminando por las aceras y llegar empapada y sofocada a la tercera esquina. De camino a la escuela primaria, recuerdo la goma pegajosa de mis zapatos escolares confundiéndose con el asfalto, también algo derretido por el calor. Además, durante mi niñez viví en una zona poco poblada: mis tres hermanos y yo jugábamos al atardecer en la calle y entre los patios con frutales de los vecinos.³ Nadie tenía rejas. El concepto de encierro no existía. Para mi familia, pasear venía a ser ir a la playa o al campo. Pero no recuerdo que en la República Dominicana de mi memoria hubiera el mismo concepto de paseo que conocí más tarde en Valencia. Que viene a ser, simplemente, salir a andar. ¡Y por puro gusto!

Cuando mami y yo salíamos «para hacer una diligencia», que podía ser ir al hospital o a resolver un trámite, el paseo por la ciudad era inevitable: vivíamos en la periferia y no teníamos auto. Conocer la ciudad era una aventura para mí, que hablaba poco, pero miraba demasiado. Y al decir mirar, estaremos de acuerdo con que hablamos de leer toda representación de la cultura como forma de vida: el vendedor de Tarrazo de la calle Duarte que peñilizcaba a las mujeres que pasaban para llamarles la atención y que entraran a comprarles un par de zapatos, el pasajero de la guagua que le sobaba las nalgas o las tetas a la mujer con la que compartía la barra, el pasajero que le sacaba la cartera del bolso a la doña o, más aún, el pasajero que se masturbó a mi lado cuando yo aún no sabía qué cosa blanca era esa que le estaba saliendo del pene. Un niño o una niña de cualquier edad se expone a todo cuanto ve en su entorno, ya sea su barrio, los valores de la intimidad del hogar, los anuncios publicitarios y los contenidos de los *youtubers*. Y que no se dude: es capaz de comparar la teoría del mundo ideal planteado en los libros y en los relatos controlados a los que le expone la escuela, con un relato inequívoco que ve. Los niños y las niñas de Infantil están haciendo, por cuenta propia, la lectura del mundo que les ha tocado vivir.

3. No recuerdo a mi hermana mayor jugando, pues generalmente estaba dedicándose a los cuidados de los demás.

En aquellos viajes con mi madre, hubo una estampa repetida que me llamó muchísimo la atención. En los cruces de las calles principales (muchos hoy desaparecidos porque hay estructuras modernas) tenían estatuas que honraban las guerras: hombres notables en sus heroicos caballos nos recordaban a quienes les debemos la libertad y en qué terreno se ha peleado por lo que somos. Y la que más me disgustaba de todas sigue en pie: la de Anacaona arrastrándose, queriendo alcanzar al glorioso Cristóbal Colón, que sigue en pie todavía en el parque donde se encuentra la Catedral Primada de América. Construcción levantada por indígenas de la isla y personas africanas secuestradas y esclavizadas. Crecí honrando a Colón y viendo al pueblo indígena como los figurines secundarios de la historia de mi país. Gente que alguna vez estuvo y ya ni viene al caso. Sobre la cultura africana que nos quedó, se menciona dignamente en los libros de historia en lo referente a los tambores o la comida, pero en lo referente al color de la piel, crecí a finales de un siglo donde todavía podías ser indio oscuro, indio claro, morenito, moreno lavao, morenito oscuro, jabao, jipato, etc. Pero negro puro y duro, nadie.

Dejo asentadas estas reflexiones sobre la distorsión del relato histórico y la racialización para subrayar que este ajuste de cuentas está presente en el libro de biografías *Dominicanas fuera de serie. 150 mujeres que transformaron la República Dominicana*, de Geraldine de Santis. Este libro alude a una necesidad universal de realizar ajustes históricos indispensables para que podamos ver cumplidos algunos Objetivos de Desarrollo Sostenible. La equidad de género es solo uno de ellos, pero hay otros ejes que convergen y tienen que ver con la pobreza de la mitad de la humanidad o que hemos aprendido una historia incompleta, sesgada, que ignora un pasado y con ello nos impide poder reconstruir un pasado común y real donde no solo figure un pasado bélico, sino un pasado que incluya personas que han transformado el mundo gracias a un aporte fuera del ámbito de la agresividad o dentro de ella: mujeres que supieron renacer de las cenizas, mujeres que forzaron un cambio social para que hoy las nuevas generaciones no tengamos que pelear por lo que es elemental, justo y digno.

Con el acercamiento al material didáctico de Geraldine de Santis y a este libro que recoge las experiencias de aplicación del proyecto educativo dirigido por Rocío Domene-Benito, con la colaboración en la coordinación de este monográfico de Elia Sane-

leuterio, es posible que nuestro profesorado en formación revisite la memoria colectiva objetivamente, incluyendo, en general, a las mujeres como entes que aportaron al desarrollo, a la estabilidad, a la salud, a la creación de la cultura, a las diferentes formas de vida. Pero también, en lo particular, incluye indígenas y negras, cosa novedosa por cuanto las mujeres notables eran aquellas mujeres ricas que fundaban y repartían beneficios económicos de las empresas manejadas muchas veces por sus maridos.

Llevar a cabo este proyecto de escritura de biografías en inglés y en español, con sus correspondientes actividades y guías de lectura para estudiantes de Educación Infantil, utilizando un libro de mujeres de edades y ámbitos diferentes es un ejercicio de cambio de paradigma. Y más si se tiene en cuenta el estado de transición de la escuela española, que ha pasado de ser una escuela monocultural en lo que respecta al profesorado y la población estudiantil, a la aplicación de un nuevo currículo educativo que demanda una educación multicultural más acorde a la realidad de la matrícula, que a su vez requiere un profesorado que pueda ampliar su cosmovisión. Hay otra historia y otra forma de ver el mundo que no es eurocéntrica, blanca y masculina.

La práctica de la escritura de biografía ficcional es la gran oportunidad de una maestra para convertirse en productora de sus propios materiales. Es más probable que un grupo de estudiantes que cursen la etapa de Infantil se entusiasme con el proceso de enseñanza-aprendizaje. La maestra y el maestro que es capaz de producir las biografías ficcionales de sus estudiantes motiva con ello la lectura y estimula la curiosidad por un mundo ajeno a sus espacios conocidos. Y no nos referimos solo a sus espacios de referencia tradicionales, sino a un mundo creativo donde todas las personas podemos ser creadoras y reconstructoras de un mundo que tiene urgencia por ver un cambio.

SECCIÓN: **INVESTIGACIÓN**

Capítulo 1.

Creación de biografías ficcionales desde los postulados del feminismo interseccional y la justicia social con futuras maestras de Educación Infantil

Rocío DOMENE-BENITO

ELIA SANELEUTERIO

Grupo de investigación TALIS, Universitat de València, España

1.1. Introducción y objetivos

Este capítulo expone la iniciativa y resultados principales del proyecto «Interculturalidad, patrimonio y género desde la dominicanidad», financiado por la Cátedra Unesco de la Universitat de València, en relación con uno de sus objetivos principales, que se correspondía con la creación de biografías ficcionales a partir de las consideraciones éticas del feminismo interseccional y las concepciones de la justicia social, basada en sus elementos clásicos de distribución, reconocimiento y participación.

Asimismo, cabe destacar que este proyecto tiene también la singularidad de fomentar la familiarización del futuro profesorado de Educación Infantil con una cultura afín a la propia desde las premisas del enriquecimiento plurilingüe, inclusivo y feminista a través de la consideración altamente positiva de la otredad en el desarrollo integral del ser humano desde la infancia. De la misma manera, se pretende crear una concienciación y una sensibilización crítica en torno a la dominicanidad, en concreto, y a la importancia de las raíces culturales en un sentido más global y general. Por tanto, el foco de interés del proyecto, y de este capítulo en particular, reside en la reivindicación del patrimonio y las raíces lingüísticas, sociales, literarias y culturales de una determinada zona geográfica, en este caso, la República Dominicana, a través de la democratización del conocimiento y la cooperación con este territorio.

Teniendo en cuenta todo ello, los objetivos del estudio que se presenta en este capítulo se concretan en exponer y examinar una propuesta de creación de biografías ficcionales desde los postulados del feminismo interseccional y la justicia social, orientada al incremento de la sensibilización de género entre futuras y futuros docentes de Educación Infantil, con dos materializaciones: desde la mejora de la lengua materna y desde el aprendizaje de una lengua extranjera. La propuesta adquiere especial relevancia al involucrar, pues, alumnado de diferentes asignaturas lingüísticas con el objetivo común de dar visibilidad a sujetos subalternos femeninos, que tradicionalmente han visto sus logros, inquietudes y pensamientos condenados al ostracismo, a la marginalización y al silencio, pero que en este caso se presentan como biografías exitosas y referentes inspiradores en áreas diversas del conocimiento y la dedicación personal y laboral.

1.2. Visibilidad de referentes femeninos desde el feminismo interseccional y la justicia social

Como ya se ha indicado en la introducción, una de las principales pretensiones de esta investigación es (re)dignificar aquellas realidades tangibles y significativas, pero a la vez infravaloradas que, de acuerdo con Di Franco (2016, p. 11), parecen acontecer «al margen de la historia». Para ello, la justificación de esta necesidad de visibilidad se sustenta en las principales teorías de la justicia social propuestas por Rawls (2010), quien establece tres ejes vertebradores esenciales: la distribución, el reconocimiento y la participación.

En cuanto al primer eje, el autor aboga por la idoneidad de fomentar una distribución equitativa de los bienes primarios y por el apoyo de las situaciones de desigualdad; discriminación que, extrapolada a la situación de la mujer en diferentes campos de conocimiento, deviene en una reivindicación de la inclusión de referentes femeninos desde edades tempranas con el objeto de promover la igualdad de oportunidades. Esto, en línea con el proyecto europeo «Womens' Legacy», encabezado por Ana López-Navajas (2014, 2019, 2022), se enraíza en una distribución del conocimiento a través de la justicia escolar (Tarabini-Castellani y

Jacovkis, 2019) que favorezca prácticas investigadoras y docentes como la expuesta en este capítulo.

En referencia al reconocimiento, parámetro indispensable dentro de las premisas de la justicia social, son interesantes las puntualizaciones de Fraser (1997) y su insistencia en la consideración del reconocimiento como un paradigma cultural crítico-valorativo que permita visibilizar referentes femeninos por méritos propios. Así, en este sentido, desde una dimensión educativa de reconocimiento se deben fomentar prácticas curriculares reflexivas desde edades tempranas, promovidas desde una formación del profesorado orientada al reconocimiento a partir de la promulgación de una responsabilidad solidaria docente e investigadora (Burgos y Ruiz, 2017).

Finalmente, la esfera participativa, indiscutiblemente vinculada con el ámbito público, se relaciona con los presupuestos feministas de Benhabib (2009), quien señala la necesidad de poner de relieve el derecho de membresía de las personas por el simple hecho de pertenecer a la categoría de ser humano, en clara interrelación con la defensa de los derechos humanos y, en especial, orientado a colectivos tradicionalmente discriminados. El objetivo es modelar, desde un punto de vista cultural, una acepción de justicia social más sensible con el género (Fraser, 2008).

Al conjugar los parámetros anteriores con las principales directrices del feminismo interseccional, que se identifica con el énfasis de unos estudios de género más amplios, diversos y plurales, encontramos que la situación de la mujer en la actualidad, aunque ha mejorado sustancialmente en las últimas décadas, sigue sin equipararse a la representatividad que tienen los hombres, sobre todo en determinados campos de conocimiento tradicionalmente más masculinizados. Por ello, desde el feminismo interseccional, basado en una perspectiva multidisciplinaria (Sales, 2017), es necesario reconsiderar un abordaje transformativo de la sociedad en su conjunto (Flores, 2018) que reivindique la importancia del universo femenino no solo prestando atención a los hitos que logran las mujeres, sino también a sus especificidades y singularidades. Así, el feminismo interseccional se preocupa de las particulares casuísticas que ocurren cuando al hecho de ser mujer se une una realidad más compleja que incluye aspectos como pertenecer a una determinada etnia, una clase social, una nacionalidad o una religión más vulnerable (Expósito, 2012), lo que conlleva una aso-

ciación con unas identidades no hegemónicas y dominadas por el patriarcado, así como el estudio de las diferentes interpretaciones subjetivas de ser mujer (Navas, 2022).

En este mismo orden de cosas, podemos concluir que la aplicación de las principales metas del feminismo interseccional y de la justicia social en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) mediante la visibilidad de referentes femeninos de una cultura minorizada como es la dominicana constituye «una oportunidad de explorar creativamente formas de conocimiento crítico y comprometido» (Domene-Benito y Haba-Osca, 2024, p. 159).

1.3. Escritura creativa mediante la combinación de elementos de ficción y no ficción

Muchos han sido los modos de enseñar literatura, y muchas veces combinando objetivos de comprensión lectora, interpretación literaria, fomento lector, para los cuales se invocan competencias como la comprensión lectora y la comunicación escrita, especialmente la creativa (Lomas, 2023). En cualquiera de sus enfoques, los talleres son –según la revisión sistemática de la literatura especializada publicada en Scopus y Web of Science realizada por López Chumbe y Cangalaya Mauricio (2024)– una de las estrategias para mejorar la escritura, tanto en lengua materna como en extranjera; ambivalencia que se ajusta a este proyecto.

Respecto al formato discursivo elegido, este es la biografía ficcional, un género literario, inaugurado por Marcel Schwob (1896), que mezcla elementos reales y ficticios para contar una historia de vida (Andugar Sousa, 2018; Varju, 2015). Esto permite una libertad narrativa muy interesante para explorar la creatividad del alumnado, sin dejar de incardinrar los hechos en la historia, la cultura y la reivindicación de la igualdad entre hombres y mujeres, con historias de superación que inspiran a las futuras generaciones en todas las áreas (Blázquez, 2008). El proceso de escritura creativa que combina elementos de ficción y no ficción ha sido explorado desde el feminismo con iniciativas pedagógicas como las de Somolinos Molina (2023).

Asimismo, cabe anotar que la configuración de este proceso, en lo que respecta a la elaboración de biografías ficcionales infantiles, a menudo se sustenta en la presencia de lo que

Muela *et al.* (2024) identifican con un contenido objetivo en los libros de no ficción, cuyo auge no está actualmente en discusión, y en el poder de captar la curiosidad del quien lee, no solo con el objeto de «ofrecer respuestas, sino también de generar preguntas» (Sanders, 2018). Del mismo modo, Muela *et al.* (2024, p. 250) también ponen de manifiesto la importancia de «la reconstrucción subjetiva de la vida de un personaje históricamente relevante» a través de procesos de escritura creativa que conceden a los autores y las autoras cierta libertad estética que promueve algunas alteraciones de hechos con la finalidad de adaptarse y atraer al público lector. Así lo define Lakey (2018, p. 7): «Los autores empaquetan estratégicamente la historia de una manera particular para maximizar el efecto en el lector».

Este, sin duda, es el objetivo del proceso de escritura creativa que se muestra, a continuación, en la parte metodológica y en los resultados de la experiencia de aula descrita a través del uso de un recurso multimodal como la obra de Geraldine de Santis, que emerge como hilo conductor para la creación de biografías de ficción a partir de historias de vida y consigue efectos significativos en el colectivo lector mediante la combinación de elementos de ficción y no ficción.

1.4. Metodología

Los grupos participantes fueron dos de primer curso del grado de Maestro/a de Educación Infantil de la Universitat de València. Un grupo participó en el primer cuatrimestre en la asignatura de Lengua Extranjera para Maestros: Inglés; el otro, en la asignatura Lengua Española para Maestros durante el segundo cuatrimestre de 2023-2024. En total fueron 92 estudiantes. De ellos, 45 estudiantes (42 alumnas y 3 alumnos) trabajaron en inglés (lengua extranjera para ellos) con un nivel de exigencia de B1, y 47 estudiantes (43 mujeres y 4 hombres), en español (su lengua materna) con exigencia de dominio correspondiente al nivel C1.

La selección de participantes se realizó atendiendo al grado que cursaban, con la complementariedad de las lenguas de aprendizaje, para poder presentar un resultado bilingüe que tuviera algo más que aportar al mundo de la Educación Infantil gracias al contraste de lenguas y de versiones, como a continuación se explicará.

Respecto al alumnado concreto, se trataba del matriculado en dos grupos naturales del citado grado, donde las profesoras responsables impartían docencia en el curso en que se implementó el proyecto.

Los objetivos de aprendizaje se alinean con varios Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), concretamente con los ODS 1, 4 y 5: fin de la pobreza cultural desde los postulados del feminismo interseccional y de la justicia social, la sensibilización con la literatura, la mejora de la escritura y la reivindicación de la igualdad entre hombres y mujeres; todo ello a través de la conexión con temas interculturales, en este caso a partir de la propuesta de centrarse en la cultura dominicana. Todo ello se conjugó en un proyecto de escritura y formación literaria que encauza algunas de las reivindicaciones de autoras como López-Navajas y Querol Bataller (2014).

Concretamente, se seleccionaron para ambas asignaturas (Lengua Española para Maestros y Lengua Extranjera para Maestros: Inglés) 11 mujeres dominicanas con trayectorias destacables en diferentes ámbitos y por diferentes motivos: Ada Balcácer, Aisha Syed Castro, Amadita Pittaluga, Amelia Brea Bermúdez, Amparo Tolentino, Ana Teresa Paradas, Anacaona, Brenda Castillo, Florinda Muñoz Soriano («Mamá Tingó»), Idelisa Bonnelly y las hermanas Mirabal. Se partió de la lectura de sus respectivas biografías recogidas en el libro: *Dominicanas fuera de serie*, de Geraldine de Santis (2018).

Para encauzar los objetivos mencionados arriba, se seleccionó la escritura creativa por sus beneficios pedagógicos (Madrid Molina, 2024). Dentro de los múltiples géneros posibles, se pidió la planificación, textualización y trabajo didáctico sobre una historia enfocada a niños y niñas de 5 años, dado que la capacidad para contar historias resulta fundamental para todo maestro o maestra de Infantil (Salto Cubillos *et al.*, 2024). Para dicha historia, había que inspirarse en una de las 11 dominicanas seleccionadas, por lo que el formato literario definitivo se concretó en la biografía ficcional porque debía contener partes reales, pero se invitaba al alumnado a imaginar posibles anécdotas y estrategias que hicieran el texto más atractivo para su audiencia.

La parte formativa y primer acercamiento al género se produjo de mano de la dinamizadora cultural Farah Hallal, de nacionalidad dominicana y residente en Valencia, quien fue invitada a impartir un taller de escritura creativa en sendos cuatrimestres

del curso con el alumnado participante al inicio de sus respectivos proyectos. Estos fueron enfocados en equipo tanto en el grupo de Lengua Extranjera para Maestros: Inglés como en el de Lengua Española para Maestros para explorar las posibilidades de la escritura colaborativa como herramienta potenciadora del desarrollo del pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad entre el alumnado. Asimismo, otro de los objetivos esenciales del taller fue motivar un cambio de paradigma desde el hecho de ser docentes reproductoras a docentes creadoras a partir del nuevo sistema competencial de Educación Infantil presente en el currículo educativo actual.

Tras el taller, los grupos de estudiantes recibieron las instrucciones detalladas de la tarea, y en todo caso fueron motivados con la contextualización en un acto comunicativo real: las historias, revisadas por las docentes, acabarían publicándose en un libro. En la experiencia en lengua inglesa, además, quienes participaron crearon una serie de ilustraciones de cada biografía, con un objetivo claro de crear un recurso multimodal y unas guías de lectura en lengua inglesa.¹

En el caso de las biografías escritas en lengua española, debía incluirse también el diseño de una actividad, más una argumentación de por qué la biografía redactada es interesante para Educación Infantil, concretamente para el curso de 5 años.

1.5. Resultados y discusión

En esta sección se desarrolla una somera aproximación a los resultados obtenidos tras analizar las biografías creadas tanto en español como en inglés. Como indican De Navascués y Martín (2024), uno de los principales retos de las tareas de escritura creativa, especialmente si son abordadas de manera colaborativa, tiene que ver con la evaluación de los resultados de aprendizaje. Para ello, se establece la siguiente categorización: 1) imbricación de elementos de ficción y no ficción en el proceso y en el resultado; 2) aplicación de la perspectiva de género.

1. Estas guías de lectura son objeto de estudio en el capítulo de este mismo volumen titulado «Un modelo de mediación lectora intercultural con sensibilización de género desde la dominicanidad: creación de guías de lectura a partir de la aplicación de la pedagogía de las multiliteracidades y de las estrategias de Hawkins».

Por lo que respecta a la primera de las categorías, en las muestras en inglés observamos la presencia de estrategias convencionales como el uso de «Once upon a time» o «Long time ago» para introducir las diferentes biografías. Este recurso es utilizado en la biografía de las hermanas Mirabal: «Once upon a time, four fish sisters live peacefully...», en la de Ana Teresa Paradas: «Once upon a time in a faraway country», o en la de Amparo Tolentino: «A long time ago, in a town called...».

También, en el uso de elementos ficcionales observamos el recurso de la visión metafórica correspondiente con un componente esencial de la cultura dominicana: el mar y sus imágenes adyacentes. De esta manera, en cinco de los casos, los grupos creadores de las biografías han incluido referencias paisajísticas desde una perspectiva marina. Asimismo, otra de las recreaciones metafóricas más utilizada se vehicula con la aparición de elementos mágicos y superpoderes en las biografías de mujeres como Anacaona, Amadita, Ana Teresa, Amparo, Brenda y Amelia.

Otro aspecto destacable en la imbricación de esta dualidad entre ficción y no ficción es la selección del género literario, que ha sido diverso, ya que en tres de las muestras aparece la poesía; en una de ellas, el cómic acompañado de representación gráfica, y en siete, la prosa más tradicional en forma de cuento.

Lo más reseñable en lo concerniente a la segunda categoría, referente a la aplicación de la perspectiva de género, es que en la mayoría de las biografías no solo se han incluido hitos y logros, sino también el proceso para conseguirlos, destacando la personalidad fuerte, decidida y determinada de las mujeres protagonistas de las historias rescatadas. Así, se repite el uso de términos como *fight, dreams, perseverance, effort, goal, brave o courage*.

En el caso de la asignatura de Lengua Española para Maestros, los resultados sorprenden tanto respecto de la primera como de la segunda categoría de análisis. En el primer caso, la razón es que algunas biografías resultaron especialmente fantásticas, pero sin perder el arraigo con la realidad y la capacidad de que la fantasía estuviera representando un obstáculo social real que la protagonista tuvo que afrontar, como la magia del violín de Aisha Syed Castro o la relación con los animales y la vocación de defensora de sus intereses de la abogada Ana Teresa Paradas.

Respecto a la segunda categoría, algunos relatos obvian las discriminaciones de género por las que han tenido que pasar algunas

de las dominicanas seleccionadas y, sobre todo, obvian la cuestión de los referentes femeninos en las explotaciones didácticas. Así, las actividades sobre Amparo Tolentino o Idelisa Bonelly, por ejemplo, se centran en realizar un taller de cocina y conocer la fauna marina, respectivamente, y hubo que llamar la atención del grupo para que intentaran conectar las historias con la actividad de modo más explícito o guiado. Aun así, algunos grupos no supieron cómo describir y pautar la lectura del cuento en el aula, objetivo fundamental de la educación literaria.

Sin embargo, en el caso de Amelia Brea sí incidieron en su condición de persona con síndrome de Down, dato que recuperaron para la actividad, pero faltó ahondar en la intersección entre género y discapacidad.

Los grupos que se encargaron de la jugadora de voleibol Brenda Castillo y de Florinda Muñoz Soriano, la activista pro derechos campesinos más conocida como «Mamá Tingó», no entendieron bien la actividad y no entregaron una biografía ficticia. Se limitaron a dar *feedback* al estudiantdo irlandés con el cual comenzaron este proyecto, según se explica en otro capítulo de este mismo volumen, y uno de los grupos aportó, además, una actividad relativa a la mejora del español como segunda lengua.

Tras la exposición de las características de los trabajos entregados en ambas asignaturas podemos comentar las convergencias y divergencias más llamativas. De entre las últimas, destaca la menor preocupación en los trabajos redactados en español por incluir las dificultades a las que las biografiadas tuvieron que enfrentarse por ser mujeres a lo largo de sus vidas, y en especial en el proceso de conseguir los objetivos por las que hoy se las reconoce. Esta diferencia sorprende, dado que en lengua materna habrían podido explicar mejor las vicisitudes y sentimientos de los personajes.

Asimismo, cabe aludir al hecho de que, frente a la diversidad de géneros literarios por los que optaron los grupos de la asignatura Lengua Extranjera para Maestros: Inglés, en Lengua Española para Maestros se optó unánimemente por la narrativa, en forma de relato breve, con la inclusión de diálogos en ocasiones. A pesar de ello, para comenzar sus historias solo tres equipos usaron la fórmula prototípica de «Había una vez», que también se emplea en algunas de las versiones inglesas, quizás por la facilidad que supone una fórmula cerrada ante una mayor limitación expresiva que al escribir en lengua materna.

De entre el resto de los puntos en común que pueden destacarse, llama la atención la brevedad de las biografías en ambos casos, a pesar de que en español se esperaba que quizás pudieran desarrollar un poco más el argumento.

1.6. Conclusiones

Podemos concluir que se ha logrado el objetivo de exponer y examinar una propuesta de creación de biografías ficcionales por parte de futuras y futuros docentes de Educación Infantil desde los postulados del feminismo interseccional y la justicia social, si bien en su análisis se han detectado algunos puntos mejorables para incrementar la sensibilización de género.

La parte de educación literaria fue trabajada gracias a un taller enfocado en la escritura de biografías ficcionales, y la mejora de la competencia comunicativa en lengua materna o extranjera quedó vehiculizada en las sesiones de las asignaturas correspondientes, donde se incardinó el proyecto.

Las biografías resultantes incluyen datos reales y datos inventados para hacerlas más interesantes para alumnado de Educación Infantil. La comparación de las dos versiones facilita la comprensión de la lengua extranjera sin resultar repetitivo. También facilitan la identificación de datos comunes a ambas historias; por tanto, permiten deducir que se trata de posibles datos verdaderos, si bien cabe reflexionar sobre estas deducciones, porque son interesantes y peligrosas al mismo tiempo.

Asimismo, resulta muy interesante, para su difusión entre docentes en activo, la inclusión de fragmentos argumentativos que abordan por qué las biografías preparadas pueden servir de modelo o inspiración a niñas pequeñas (y a niños).

Referencias bibliográficas

- Andugar Sousa, R. (2018). Breves biografías ficticias. Posibilidad de un género literario lectorial. *Letras de Hoy*, 53 (2), 287-296. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2018.2.28764>

- Benhabib, S. (2009). Claiming rights across borders. International human rights and democratic sovereignty. *American Political Science Review*, 103 (4), 691-704.
- Blázquez, N. (2008). *El retorno de las brujas. Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia*. UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Burgos, D. M. y Ruiz, J. J. (2017). Formación de maestros enfocada a la construcción de paz desde el reconocimiento y la Justicia Social. *Análisis: Revista Colombiana de Humanidades*, 91, 359-380.
- De Navascués Martín, J. (2024). Escribir una historia: una experiencia didáctica en tiempos de postpandemia. *RILCE: Revista de Filología Hispánica*, 40 (1), 234-248. <https://doi.org/10.15581/008.40.1.234-48>
- De Santis, G. (2018). *Dominicanas fuera de serie. 150 mujeres que transformaron la República Dominicana*. Amigo del Hogar.
- Di Franco, M. G. (2016). Escuelas democráticas, justicia social y alteridad. *Praxis Educativa*, 20 (1), 9-11.
- Domene-Benito, R. y Haba-Osca, J. (2024). El fomento de la cultura del pensamiento a través de experiencias lectoras feministas en el grado de Maestro/a en Educación Infantil. En: E. Saneleuterio y C. Millán-Sheiding (eds.). *Miradas feministas en el aula de literatura. Experiencias, propuestas y relecturas* (pp.149-162). Universitat de València.
- Expósito, C. (2012). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España. *Investigaciones Feministas*, 3, 203-222. https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2012.v3.41146
- Flores, L. (2018). Retos del feminismo contemporáneo: una aproximación interseccional a la desigualdad. *Temas para el Debate*, 285-286, 43-45.
- Fraser, N. (1997). ¿De la redistribución al reconocimiento?: dilemas en torno a la justicia en una época «postsocialista». En: N. Fraser. *Iustitia Interrupta: reflexiones críticas desde la posición «postsocialista»* (pp.17-54). Siglo del Hombres.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- Lackey, M. (2018). The ethical benefits and challenges of biofiction for children. *A/B: Auto/Biography Studies*, 33 (1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/08989575.2018.1389820>
- Lomas, C. (2023). Enseñar literatura en tiempos revueltos: el deseo de leer y la educación literaria. *Qurriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 36, 27-50. <https://doi.org/10.25145/j.qurri-cul.2023.36.02>

- López Chumbe, M. y Cangalaya Mauricio, E. Y. (2024). Desafíos y estrategias en el proceso de redacción: Una revisión sistemática. *LATAM, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5 (3), 2497-2511. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2211>
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188>
- López-Navajas, A. (2019). Libros de texto y desigualdades: cuando olvidamos a la mitad de la humanidad. *Dosier Graó*, 4, 85.
- López-Navajas, A. (2022). Women's Legacy: un proyecto para la restitución del legado cultural de las mujeres desde las aulas. *Verbeia. Journal of English and Spanish Studies. Revista de Estudios Filológicos*, 6, 98-120.
- López-Navajas, A. y Querol Bataller, M. (2014). Las escritoras ausentes en los manuales: propuestas para su inclusión. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, 217-240. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46840
- Madrid Molina, A. E. (2024). Semilleros de escritura creativa y competencias comunicativas: una fórmula mágica. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinaria*, 8 (2), 6478-6493.
- Muela, D., Escrig, J. A. y Hernández, L. (2014). Biografías infantiles y juveniles de escritores españoles en el marco de la lectura no ficcional y de la construcción del canon literario contemporáneo. *Didáctica. Lengua y literatura*, 36, 247-260. <https://dx.doi.org/10.5209/dill.90195>
- Navas, R. E. (2022). Alejandra Pizarnik, su aporte en la construcción del concepto de mujer en el feminismo interseccional. *Revista Científica UISRAEL*, 9 (1), 193-213. <https://doi.org/10.35290/rcui.v9n1.2022.432>
- Rawls, J. (2010). *Una teoría de la justicia*. Accent.
- Sales, T. (2017). Repensando la interseccionalidad desde la teoría feminista. *Agora: Papeles de Filosofía*, 36 (2), 229-256. <https://doi.org/10.15304/ag.36.2.3711>
- Salto Cubillos, M. A., González Sanmartín, V. A. y Flores Sarmiento, M. D. (2024). Cuentacuentos: formación docente en el arte de escribir y contar cuentos. *Varela*, 24 (67), 55-64.
- Sanders, J. S. (2018). *A literature of questions. Nonfiction for the critical child*. University of Minnesota.
- Schwob, M. (1896). *Vies imaginaires*. Charpentier.

- Somolinos Molina, C. (2023). «Mujeres en su puesto». Discursos en torno a la retaguardia republicana en la obra periodística y narrativa de Luisa Carnés. *Cultura de la República: Revista de Análisis Crítico (CRRAC)*, 7, 79-99.
- Tarabini-Castellani, A. y Jacovkis, J. (2019). ¿Qué conocimiento para quién? Itinerarios escolares, distribución del conocimiento y justicia escolar. *E-curriculum*, 17 (3), 880-908.
- Varju, K. (2015). La vida de un género literario. La biografía ficticia y su ruta entre continentes. Shcwob, Borges, Wilcock y Bolaño. *Lejana: Revista Crítica de Narrativa Breve*, 8, 1-10. <https://doi.org/10.24029/lejana.2015.8.97>

Capítulo 2.

Experiencia de escritura creativa colaborativa entre alumnado español e irlandés: biografías de dominicanas célebres en diversas áreas de desarrollo social

MARTA FORTES

University of Limerick, Ireland

ELIA SANELEUTERIO

Grupo de investigación TALIS, Universitat de València, España

2.1. Introducción

En el presente capítulo se expone el proyecto colaborativo llevado a cabo entre la Universitat de València (UV) y la University of Limerick (UL), en el marco del proyecto global TALIS «Interculturalidad, patrimonio y género desde la dominicanidad», financiado por la Cátedra Unesco de la UV. Este proyecto tiene como finalidad desarrollar las competencias de ciudadanía global y sensibilización mediante la escritura narrativa en alumnado de educación superior.

El formato elegido para canalizar esta experiencia didáctica de escritura es la biografía ficcional, que tiene la categoría de género literario desde que Marcel Schwob (1896) lo reivindicara como tal. Sus características principales son el formato de narración biográfica y la mezcla de elementos de la realidad con la ficción para narrar la vida de una persona (Andugar Sousa, 2018). Este cariz de biografía apócrifa la convierte, según Varju (2015), en un microgénero.

A diferencia de las biografías tradicionales, que se adhieren rigurosamente a los hechos verificables, la biografía ficcional permite explorar y expandir la realidad, añadiendo detalles inventados, diálogos y eventos que no necesariamente ocurrieron. Este género ofrece una libertad creativa que puede resultar muy atractiva tanto para quien escribe como para quien lee, al proporcionar

una narrativa más rica y completa, aunque también puede resultar un poco perturbadora:

Los escritores que han compartido la pasión de Marcel Schwob han creado un microuniverso, una literatura que queda excluida del canon literario oficial. Las vidas imaginarias crean un grupo inquietante que no dan fácil acceso para el lector ni para el filólogo. (Varju, 2015, p. 1)

Nos interesa la biografía ficticia no solo como género literario, sino también como oportunidad de aprendizaje y como oportunidad de sensibilización hacia la ciudadanía global y la igualdad entre hombres y mujeres. Desde el punto de vista del aprendizaje, la biografía ficcional puede ser una herramienta poderosa porque aúna cuestiones históricas con una perspectiva única que puede hacer que los personajes notables cuya vida merece la pena conocer cobren vida de una manera más vibrante y accesible, además de permitir explorar la cotidianidad a través de las posibles vidas de seres reales más anónimos o, al menos, que no gozaron de tanta fama (o bien cuyas vidas privadas permanecen muy inaccesibles). Al integrar elementos de ficción, se pueden explorar los pensamientos, motivaciones y emociones de todos estos personajes, sea cual sea su impacto en la historia, pero que tienen en común su arraigo con la realidad. Esta aproximación puede despertar, tanto a quien lee como a quien escribe, el interés por la investigación histórica y por buscar información adicional sobre las épocas, figuras y eventos descritos.

La biografía ficcional es también un excelente recurso para el aprendizaje de la escritura. Además de la necesidad de equilibrar la investigación factual con la comprensión y la creatividad literaria –que ya de por sí requiere habilidades tanto en la recopilación y verificación de datos como en la narrativa imaginativa–, para lograr una buena historia se requiere trabajar y pulir el modo de expresarse por escrito. Este proceso de combinación motiva el interés por mejorar la claridad con la que se narran los hechos y, por tanto, ayuda en el avance de las competencias en comunicación escrita.

Por último, la biografía ficcional fomenta una mayor empatía y comprensión cultural. Al presentar la vida de personas de diferentes momentos, lugares y contextos sociales, este género permite

a los lectores experimentar diversas perspectivas y realidades. La combinación de hechos históricos con la interpretación creativa puede ayudar a los lectores a reflexionar sobre cuestiones éticas, sociales y personales, así como promover una comprensión más profunda y matizada del mundo.

En este caso, la propuesta se centra en dominicanas que resultaron más o menos ilustres en su país en la época en la que les tocó vivir. Al seleccionar exclusivamente autoras de un país concreto, se trabajan competencias interculturales relacionadas y, sobre todo, cuestiones de género a las que las protagonistas han tenido que enfrentarse en su vida personal, laboral, artística o reivindicativa.

2.2. Objetivos y metodología

Así pues, el objetivo de esta iniciativa es desarrollar las competencias de ciudadanía global y sensibilización mediante la escritura narrativa en lengua española con un enfoque colaborativo entre la Universitat de València (UV) y la University of Limerick (UL): el alumnado nativo (UV) aplica las nociones de norma y uso aprendidas para revisar textos ajenos y ejercita sus habilidades de proporcionar retroalimentación sobre la escritura en su lengua materna, mientras que cada estudiante de español como lengua extranjera (UL) recibe el *feedback* específico e individualizado por parte de hablantes de España.

Para atender este amplio objetivo pedagógico, se diseñó la propuesta didáctica que se describe en el siguiente apartado, la cual formó parte de la evaluación de dos asignaturas de español, una para alumnado nativo (UV) y otra de lengua extranjera (UL), como se ha dicho.

Participaron en este proyecto 14 estudiantes de la UL que cursaban Business with Spanish (BBS), junto a 47 estudiantes de la UV, que se encontraban en primer curso del grado de Maestro/a en Educación Infantil.

Para los estudiantes de la UL, este proyecto constituía una preparación para sus exámenes finales de español, ya que se encontraban en su cuarto y último año de carrera. La participación en este proyecto era voluntaria; quienes optaron por no participar realizaron en clase una lectura periodística y la escritura de un texto argumentativo. Ambas tareas tenían un valor equivalente al 20 %

en la nota final del curso. Por su parte, para el alumnado de la UV también era voluntaria la participación: formaba parte de las actividades de aula y evaluación continua, que podían realizar o no, y se evaluaban juntamente con otras tareas de escritura, sumando también un total del 20 % de la calificación de la asignatura.

Proporcionar flexibilidad a los estudiantes en relación con las tareas que deben completar se enmarca en el diseño universal para el aprendizaje (DUA), que permite elegir tareas educativas según los intereses individuales de los estudiantes. Este marco de acción tiene como objetivo desarrollar currículos flexibles que se adapten a las formas de aprendizaje de cada alumno (Ignacio Fernández, 2020).

Respecto al objetivo de investigación, este se concreta en exponer la propuesta y conocer su impacto en el aprendizaje desde la perspectiva del alumnado. Así pues, para un acercamiento a los resultados de la experiencia y dado que las propias biografías redactadas ya se abordan en otro capítulo de este libro, se analizan en este las reflexiones que sobre el proyecto colaborativo redactó el alumnado irlandés en sus blogs personales. La técnica empleada es el análisis de contenido (Bardin, 2002).

2.3. Estructura del proyecto colaborativo UL&UV

El proyecto colaborativo entre la University of Limerick y la Universitat de València (UL&UV) se estructuró en cuatro fases principales.

Fase 1: elección de biografías

Los estudiantes de ambas universidades leyeron 11 biografías ficcionales del libro *Dominicanas fuera de serie* (De Santis, 2018). Las mujeres elegidas para el proyecto son Ada Balcácer, Aisha Syed Castro, Amadita Pittaluga, Amelia Brea Bermúdez, Amparo Tolentino, Ana Teresa Paradas, Anacaona, Brenda Castillo, Florinda Muñoz Soriano («Mamá Tingó»), Idelisa Bonnelly y las hermanas Mirabal. Ellas pertenecen a épocas y ámbitos muy diferentes, pero todas tienen en común la nacionalidad dominicana y la superación de roles de género, así como otras dificultades para desarrollar su cometido.

Los estudiantes españoles, por grupos, eligieron una de ellas y anotaron sus nombres y contactos en una hoja de cálculo compartida de organización. Lo mismo hicieron los estudiantes irlandeses, en este caso individualmente (pues eran menos en número), con la posibilidad de trabajar en parejas si escogían dos dominicanas. De esta manera, los estudiantes asociados a cada mujer dominicana tuvieron acceso a los correos electrónicos de quienes habían escogido a la misma persona en la universidad socia.

Fase 2: toma de contacto

Gracias a la mencionada hoja de Excel compartida, los estudiantes contactaron con sus pares asignados para conocerse y concertar una primera videoconferencia, a la que debían llevar preparadas propuestas para una lluvia de ideas que ayudara a planificar las claves principales de la biografía ficcional que se iba a escribir. No estaba marcado quién debía tomar la iniciativa, por lo que las formas y tiempos con que cada equipo funcionó dependieron de la interacción entre sus miembros y sus propias dinámicas. Algunos se demoraron esperando evitar tener que dar el primer paso, algo que luego descubrieron que no había sido una decisión acertada.

Fase 3: encuentros virtuales y planificación

El primer encuentro colaborativo en línea tuvo lugar con la participación de los estudiantes de la UV y de la UL, quienes, por grupos, presentaron información sobre la biografía leída y seleccionaron datos reales y posibles datos inventados para escribir una biografía ficcional sobre la figura elegida. Los grupos se autorregularon, si bien se aconsejaron pautas para la planificación, como tomar nota de las ideas y ordenar los hechos que se querían contar. La lengua de comunicación debía ser, prioritariamente, la española.

Fase 4: proceso de escritura

Los estudiantes de la UL iniciaron el proceso de escritura, creando el borrador de una biografía ficticia basada en la mujer domi-

nicana elegida. Esta biografía debía estar redactada en español e incluir información nueva no presente en la biografía real, incorporando elementos tanto reales como imaginarios para presentar la historia de manera creativa. En total 11 biografías ficcionales fueron enviadas a los estudiantes de la UV para su corrección, especialmente centrada en los usos del idioma español.

Fase 5: retroalimentación oral y escrita

En el segundo encuentro en línea, los estudiantes de la UV proporcionaron *feedback* sobre los borradores de las biografías ficcionales a los estudiantes de la UL, identificando errores gramaticales y ofreciendo sugerencias para mejorar la estructura y las ideas de las historias. Estos datos, asimismo, quedaron reflejados en el documento compartido gracias a la función «Sugerir» de Drive. En lugar de videoconferencia, algunos grupos prefirieron utilizar aplicaciones de chat, como muestra la figura 2.1.

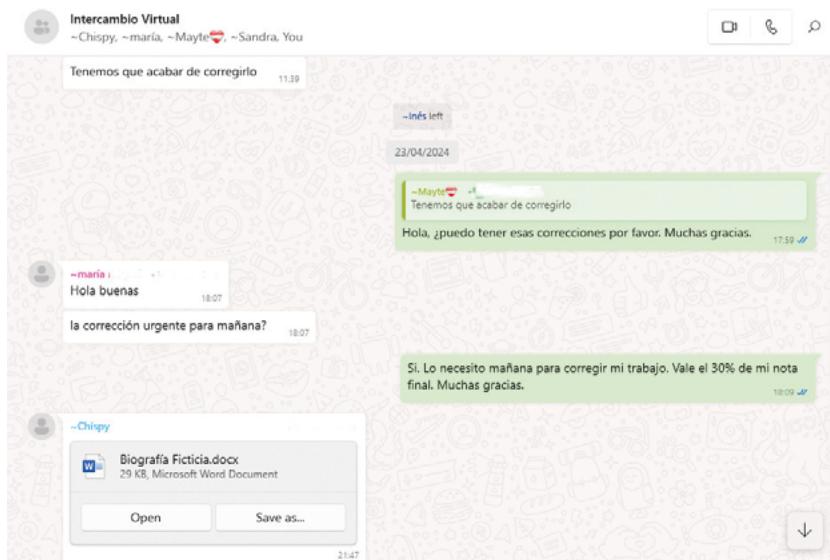


Figura 2.1. Conversación de grupo de WhatsApp, correcciones de la biografía ficcional.

Fase 6: autoevaluación del aprendizaje

El estudiantado de la Universitat de València continuó trabajando las biografías de las dominicanas seleccionadas en una segunda parte del proyecto, que se ha explicado en el capítulo previo de este volumen. Esta fase se resume en que, a partir de las biografías ficcionales desarrolladas por los estudiantes de la UL, los estudiantes de la UV elaboraron nuevas versiones de las historias, en esta ocasión adaptándolas para el alumnado de Educación Infantil, las cuales se publican en el presente libro junto con actividades diseñadas por cada grupo.

Para los estudiantes de la University of Limerick, por el contrario, el trayecto finalizaba aquí, pero en esta parada final todavía se requería otra actividad: debían redactar en sus blogs personales una serie de reflexiones sobre las tareas realizadas y sus interacciones con sus compañeros y compañeras de Valencia.

2.4. Resultados: análisis de las reflexiones del alumnado en las sesiones y en el blog personal sobre el proyecto colaborativo UL&UV

Para el análisis de las reflexiones sobre la experiencia, se estructura la exposición de los resultados por ámbitos. Respecto a los criterios que influyeron en la elección de la figura dominicana, se incluye la identificación con aspectos comunes entre los estudiantes y la figura seleccionada, así como la inspiración derivada de su historia:

ESTUDIANTE 1 UL: La historia de Amparo Tolentino me pareció muy interesante y apasionante porque me encanta la pastelería y es inspirador ver como ella creó una empresa exitosa desde cero.

ESTUDIANTE 5 UL: Me encanta la historia sobre las hermanas porque podía relacionarme con ella. Tengo tres hermanas y, como las hermanas Mirabal, haríamos cualquier cosa para protegernos y apoyarnos unos a otros [sic].

En la fase de escritura, algunos estudiantes optaron por incorporar elementos específicos de los cuentos y una narrativa poética:

ESTUDIANTE 12 UL: En los días antes de su captura, Anacaona buscaba consuelo en las cuevas sagradas ocultas en lo profundo de los bosques de la isla. Se decía que estas cuevas guardaban los secretos de los espíritus antiguos, susurrando cuentos de sabiduría y fuerza a aquellos que se atrevían a escuchar.

Algunos estudiantes incorporaron elementos ficticios en sus relatos, como la figura de una madre que asistiría al personaje principal en el logro de sus metas. Probablemente, aquí se ha recibido influencia de la cultura, pues es notable que las figuras de madres y matriarcas en la literatura han sido tradicionalmente reconocidas por representar virtudes como el amor incondicional y la bondad. Un ejemplo clásico es el personaje de Marmee March, la madre de las cuatro hermanas en *Mujercitas* (Alcott, 1868). No obstante, la literatura contemporánea tiende a ofrecer un retrato más realista y matizado de estas mujeres, presentándolas con sus imperfecciones y humanizándolas de una manera más auténtica.

ESTUDIANTE 2 UL: Con la ayuda de su madre, quien fue su mentora y guía, Ana Teresa siguió adelante después de tanto esfuerzo, para finalmente conseguir su título de abogada.

En estas reflexiones, un punto en común que los estudiantes compartían fue cómo las historias de las mujeres retratadas muestran figuras fuertes que luchan por alcanzar sus sueños en una sociedad marcada por la desigualdad de género.

ESTUDIANTE 2 UL: Su historia pone de relieve la importancia de la igualdad de género y el empoderamiento, que es algo sobre lo que no solo quiero escribir y buscar más, sino que me parece importante hacerlo.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), concretamente el 4 (educación de calidad) y el 5 (igualdad de género), subrayan la importancia de una educación que permita al alumnado comprender los problemas a los que se enfrentan las mujeres en diferentes partes del mundo. A través de la educación en estos valores, es posible contribuir a la reducción del sexismoy la brecha de género. Las universidades desempeñan un papel esencial en el avance de los objetivos sostenibles como instituciones dedicadas

a la «formación humana, producción de conocimiento e innovación» (Chankseliani y McCowan, 2021, p. 1).

Algunos de los estudiantes de la UL expresaron su identificación con varias de estas figuras, señalando que la lectura de estas historias les había ayudado a retomar antiguos *hobbies* y a desear contribuir a la sociedad en la creación de un mundo mejor, alineándose así con el desarrollo de la ciudadanía global. El informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), propuesto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2018), define la ciudadanía global como la capacidad para examinar problemas locales, globales e interculturales; todo ello permitiendo la adquisición de diversas perspectivas, aplicándolas a los problemas en el entorno local y en busca de una mejora global y un bienestar común (Palacios-Núñez y Deroncele-Acosta 2021, p. 120):

ESTUDIANTE 9 UL: Como Aisha, yo también empecé a tocar el violín cuando era pequeña. [...] De hecho, me dan ganas de sacar mi viejo violín del armario y ver si todavía puedo tocar algunas de las piezas que solía aprender. [...] Ver el trabajo de Aisha me ha hecho pensar en cómo podría utilizar la música para devolver algo a mi propia comunidad. Quizá podría ser voluntaria en un programa extraescolar local que enseñe música a niños desfavorecidos, o quizás podría organizar un pequeño concierto benéfico para recaudar fondos para iniciativas de educación musical.

Las videollamadas entre los participantes se realizaron principalmente en español como lengua franca; sin embargo, algunas partes de la conversación sobre la vida cotidiana en Irlanda se llevaron a cabo en inglés. Este intercambio cultural resultó beneficioso para ambos grupos, ya que les permitió aprender sobre los países de origen de sus pares, contribuyendo así al desarrollo de la competencia intercultural. Se encuentra en línea con los objetivos de la ciudadanía global y promueve la sensibilización hacia otras culturas, como muestra la siguiente intervención:

ESTUDIANTE 3 UL: La reunión fue totalmente en español y me gustó mucho charlar con ellas y tener la oportunidad de practicar mis habilidades orales.

En estas videollamadas fue necesario negociar fechas, así como la planificación de cada parte de la historia. Esta actividad contribuyó al desarrollo de habilidades esenciales para su futuro laboral, tales como la organización, el trabajo en equipo y las competencias digitales, entre otras. El fomento del desarrollo de habilidades del siglo XXI ha tenido un gran impacto en el diseño de una educación adaptada a las necesidades de las nuevas generaciones y del mercado laboral actual. Esto es coherente con los objetivos de la Comisión Europea, que ha propuesto una nueva agenda de habilidades para Europa llamada EntreComp con el objetivo de proporcionar una guía a las instituciones sobre las habilidades y competencias necesarias para el desarrollo personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y el empleo (Comisión Europea, 2017, p. 2).

Además, los estudiantes de la UL expresaron que, gracias al trabajo con los compañeros de la UV y el apoyo y comentarios positivos sobre el uso del español que recibieron durante sus encuentros, esto les ayudó a confiar más en sí mismos y a mejorar el uso de la lengua extranjera. Este proceso facilitó el desarrollo de competencias socioemocionales como la ayuda mutua y la cooperación, así como el aumento de la autoestima. Cabe destacar que algunos estudiantes mantuvieron el contacto después de estos encuentros mediante WhatsApp, continuando así con la práctica de sus competencias en la lengua extranjera.

Veamos al respecto un extracto primera reunión del grupo 8 en la plataforma Zoom:

00:01:04 ESTUDIANTE 8 UL: Ok. So yeah, I think this is just for us. I think today all I have to do is just practice my Spanish a little bit and we just have a couple of tasks that we have to like to take off. So, if you don't mind doing that with me it. So yeah, I apologize in advance if my Spanish is terrible.

La estudiante de UL continua en español explicando lo que ha aprendido sobre su figura elegida:

Bueno. Tengo que hablar de una historia que me ha gustado y de la historia en la que estoy basando mi proyecto. Todos fueron inspiradores. Para mí, como mujer, me. Pero me gustan dos historias. Ana Teresa era abogada. Pero no se le permita ejercer la abogacía

por ser mujer. Su lucha por la justicia y por los mujeres. Soy RES muy inspiradora. Sin embargo, elegí a Brenda Castillo para mi proyecto. Me encantaba de practicar deportes cuando era pequeña y sé que las mujeres no son tan respetadas como los hombres en los deportes. Me gusta que Brenda sea un modelo para los jóvenes. Que quieran seguir. Una carrera en deportes. ¿Y como rompe paredes para las mujeres? [sic]

Las alumnas de la UV le ofrecen su apoyo y le dicen lo bien que habla en español, algunas alumnas se lo dicen en inglés y otras en español:

00:03:48

ALUMNA UV 1: You speak, you speak good Spanish.

ALUMNA UV 3: Lee muy bien y tiene un buen acento.

Desarrollar competencias socioemocionales en el aula de lengua extranjera es sumamente importante para garantizar el éxito de los estudiantes. En el libro publicado por Fernando Rubio (2007) sobre autoestima y aprendizaje de lenguas extranjeras se argumenta que la autoestima puede sufrir repercusiones negativas en la participación en el aprendizaje de lenguas, ya que aprender un idioma es una experiencia que provoca ansiedad a muchos estudiantes. Para aumentar la autoestima y mejorar la experiencia de aprendizaje de lenguas es importante crear un sentimiento de pertenencia y tener un ambiente de apoyo (Ushioda, 2009, pp. 7-13), como se ha conseguido con este proyecto.

2.5. Conclusiones

En conclusión, el proyecto UL&UV de escritura colaborativa de biografías ficcionales de mujeres dominicanas se ha planificado para ser pedagógicamente válido para las dos partes participantes: el alumnado de la UL, que aprende español como lengua extranjera, y el alumnado de la UV, que tiene este idioma como materno y está estudiando para perfeccionarlo e impartirlo.

La estructuración del proyecto y su incardinación en las materias de referencia se enmarcan en el diseño universal para el aprendizaje (DUA). Sus contenidos consiguen abordar objetivos que trascienden la propia mejora comunicativa de expresión escrita en español: las competencias socioemocionales (mediante la ayuda mutua, la cooperación y el aumento de la autoestima), la interculturalidad y la ciudadanía global (interés por otra cultura y acercamiento a otros modos de pensar y ver el mundo, tanto por la nacionalidad de las biografiadas como de los estudiantes de la otra universidad con quienes se trabajaba) y, finalmente, las cuestiones de género (al reivindicar la recuperación de la vida de las 11 dominicanas elegidas, la superación de las barreras y roles patriarcales, así como la facilitación de la identificación de trayectorias vitales con la propia). Para ello, el género elegido es la biografía ficcional, en la medida en que enriquece no solo el conocimiento histórico y la apreciación literaria, sino que también cultiva habilidades importantes para la escritura y el pensamiento crítico.

Referencias bibliográficas

- Alcott, L. M. (1868). *Little women or Meg, Jo, Beth and Amy*. Roberts Brothers.
- Andugar Sousa, R. (2018). Breves biografías ficticias. Posibilidad de un género literario lectorial. *Letras de Hoy*, 53 (2), 287-296. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2018.2.28764>
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Akal.
- Chankseliani, M. y McCowan, T. (2021). Higher education and the sustainable development goals. *Higher Education*, 81 (1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-020-00652-w>
- Comisión Europea (2017). *EntreComp: the entrepreneurship competence framework*. Publications Office.
- De Santis, G. (2018). *Dominicanas fuera de serie. 150 mujeres que transformaron la República Dominicana*. Amigo del Hogar.
- Ignacio Fernández, P. (2020). Diseño universal para el aprendizaje: un paradigma para el desarrollo de las habilidades lectoras en lenguas extranjeras a través de las redes afectivas. *Tejuelo (Trujillo)*, 23, 7-36. <http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430.32.7>
- Palacios-Núñez, M. L. y Deroncele-Acosta, A. (2021). La dimensión socioemocional de la competencia digital en el marco de la ciudadanía global: Array. *Maestro y Sociedad*, 18, 119-131.

- Rubio, F. (ed.) (2007). *Self-esteem and foreign language learning*. Cambridge Scholars.
- Schwob, M. (1896). *Vies imaginaires*. Charpentier. https://ddooss.org/libros/Schwob_Marcel.pdf
- Ushioda, E. (2009). Self-esteem and foreign language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 31 (1), 129-130. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263109090081>
- Varju, K. (2015). La vida de un género literario. La biografía ficticia y su ruta entre continentes. Shcwob, Borges, Wilcock y Bolaño. *Lejana: Revista Crítica de Narrativa Breve*, 8, 1-10. <https://doi.org/10.24029/lejana.2015.8.97>

Capítulo 3.

Un modelo de mediación lectora intercultural con sensibilización de género desde la dominicanidad: creación de guías de lectura a partir de la aplicación de la pedagogía de las multiliteracidades y de las estrategias de Hawkins

Rocío DOMENE-BENITO

Grupo de investigación TALIS, Universitat de València, España

AMPARO RODRIGO MATEU

Instituto Cervantes de El Cairo, Egipto

Grupo de investigación TALIS, Universitat de València, España

3.1. Introducción

Este trabajo de investigación tiene como objetivo principal examinar la relevancia y caracterización de un modelo de mediación lectora donde la inclusión, la interculturalidad y la sensibilización de género representan concepciones indispensables para el desarrollo integral del futuro profesorado de Educación Infantil. En esta línea, se pretende explorar su efectividad en la formación inicial del profesorado como lectores y lectoras literarias y como creadores y creadoras de sus propias producciones textuales y visuales, para comprobar si existe una mejora sustancial en sus propuestas en Educación Infantil. Así, se busca lo que Aldaz *et al.* (2023, p. 5613) señalan como «una inmersión guiada en el mundo de la literatura» a través del fortalecimiento de comportamientos lectores y el desarrollo de competencias comunicativas y de formación ciudadana (Santillán, 2022).

La mediación lectora en el ámbito académico, especialmente en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), no solo es una manera instructiva de mostrar al alumnado diversos modelos de mediación, sino que persigue promover modelos de comportamiento acompañados de aspectos emocionales y afectivos que

conecten con la vida real y con la propia experiencia de lectura literaria del futuro profesorado. Cabe incidir en que estas experiencias deben estar vinculadas tanto con la interculturalidad como con la perspectiva de género, en un claro compromiso con la dignidad individual y la justicia social (Rawls, 2010), así como con la exploración de la mediación literaria desde los postulados de la ética del cuidado (Veliz *et al.*, 2022) y del desarrollo integral del ser humano (Gantus, 2005, p. 2).

La estructura de esta investigación presenta, en primer lugar, un marco teórico sobre modelos de mediación literaria que resalta las funciones sociales de la interculturalidad y la inclusión de la perspectiva de género. Se examina, así, el modelo híbrido creado a raíz de la imbricación de la pedagogía de las multiliteracidades (New London Group, 1996) y las estrategias de Hawkins (1985) mediante la lectura colaborativa en voz alta (Roche, 2015) y la conversación literaria (Sipe, 2008; Días-Chiaruttini, 2007; Tauveron, 2002; Chambers, 1993/2007). Seguidamente, se explora el enfoque metodológico de la intervención realizada con un grupo de estudiantes de la asignatura Lengua Extranjera para Maestros: Inglés (Universitat de València) y se analizan los resultados que arrojan las guías de lectura creadas a partir del modelo diseñado previamente (todas estas guías forman parte de este volumen y se encuentran en la parte elaborada por el alumnado).

3.2. Modelo de mediación literaria, interculturalidad y perspectiva de género

El modelo de mediación literaria aplicado a esta investigación se basa en la pedagogía de las multiliteracidades y aboga por la creación de entornos de aprendizaje que doten al alumnado de un compromiso crítico y lo capaciten para su plena participación en sociedad (New London Group, 1996, p. 61), en sintonía con el concepto de aprendiente como agente social, establecido por el MCER (Consejo de Europa, 2001, 2020) y los cuatro ámbitos de comunicación en los que se desarrollan las actividades de lengua: el educativo, el personal, el público y el profesional.

Aplicado a nuestro estudio, de la combinación de la pedagogía de las multiliteracidades (New London Group, 1996) con las estrategias de Hawkins (Khalbas Hammadi y Qasim Hashem, 2023)

podrían derivarse procesos pedagógicos que integren las cuatro fases siguientes: (i) *circle and situated practice*, o aproximación libre a los discursos disponibles, sin intervención docente más allá de las instrucciones generales y el control del desarrollo de la práctica; (ii) *guided exploration and contextualization*, o comprensión analítica guiada e interpretación de significados; (iii) *critical framing, dialogue and discussion*, o diálogo y discusión contextualizada del contenido de aprendizaje, y (iv) *transformed practice*, o aprendizaje derivado aplicado a otros contextos.

Relacionado con la conversación literaria como práctica esencial en la formación docente, diversas investigaciones aportan claves para la creación de espacios en el aula que permitan a los futuros equipos mejorar sus destrezas también como lectores (Amat, 2023; Manresa y Silva-Díaz, 2005; Tauveron, 2002). Por otro lado, algunos estudios atribuyen a estos equipos pocos hábitos lectores, un corpus de lecturas bastante limitado y un enfoque instrumental hacia la práctica lectora (Díaz-Díaz *et al.*, 2022; Juárez Calvillo, 2019; Colomer y Munita, 2013).

Paralelamente al desarrollo de destrezas lectoras, y considerando nuestra sociedad cada vez más pluricultural, los procesos de lectura deben abordarse desde una perspectiva sociocultural (Cassany y Castellà, 2010). Esta aproximación nos remite al concepto de mediación entendido como la creación de espacios y condiciones para la comunicación y la colaboración en la construcción de nuevos significados a partir puntos de vista individuales, socioculturales, sociolingüísticos o intelectuales diferentes (MCER, 2020, p. 103 y p. 105).

El potencial formativo de la lectura como mediación reside, por tanto, en su apelación a aspectos importantes de la condición humana y en la ampliación de nuestro conocimiento del mundo (Dueñas *et al.*, p. 33 y p. 40). Véliz *et al.* (2022) exploran en su estudio la mediación lectora como práctica acompañada que, en contextos adversos, permite expandirse a relaciones políticas y afectivas dentro de la propuesta de la ética del cuidado. Transferida a los estudios de género, esta idea conlleva la consideración de un sistema social amplio que abarcaría las enseñanzas en la misma medida que las políticas y la conciencia de género (Miralles-Cardona *et al.*, 2020, p. 239). Por consiguiente, en contextos de formación de futuros mediadores educativos se presenta la idoneidad de ofrecer oportunidades para la reflexión en el aula

(Dueñas *et al.*, 2014, p. 24 y p. 29) mediante el uso de textos creativos que, primero, provoquen reacciones más relacionadas con los personajes y los contenidos y, segundo, permitan progresar hacia prácticas más complejas, como son el análisis del lenguaje o la valoración crítica del texto (MCER, 2021, p. 119). Un ejemplo de ello lo encontramos en el estudio de Amat (2023, p. 20) sobre la conversación literaria en la formación docente, en el que, a través de preguntas mediadoras, se busca generar inicialmente respuestas más simples y emocionales, para profundizar luego hacia aspectos más literarios e interpretaciones más reflexivas.

En el contexto que nos ocupa, enmarcado en los procesos de intervención en la formación de futuros docentes de Educación Infantil, la perspectiva de género se presenta hoy como un instrumento de construcción del individuo que necesariamente debe incorporarse a los planes de estudio como herramienta pedagógica y aplicarse como competencia transversal (Miralles-Cardona *et al.*, 2020), alineada en tres aspectos clave de la profesionalización docente –esto es, la formación, la práctica y la evaluación–, y reduciendo la brecha existente entre el discurso y la realidad (Matarranz, 2023).

Partimos de la consideración de las universidades como agentes clave para el cambio social, al conectar a sus comunidades no solo con el entorno académico, sino también con el exterior, en los ámbitos local, nacional e internacional. Relacionado con esto, el MCER (2021, pp. 137-138) desarrolla el concepto de competencia plurilingüe y pluricultural y la idea de aprendiente como agente que participa tanto en contextos educativos como sociales y que, a su vez, es capaz de abordar la otredad y de actuar como mediador intercultural.

A partir de las ideas de competencia sociolingüística, competencia estratégica y competencia sociocultural de Van Ek (1986), Byram (1995, 1997) describe el desarrollo de la competencia intercultural como un proceso de observación, reflexión y actuación que parte de la propia cultura y que, secuenciado en diferentes «saberes», en última instancia permite interpretar nuevas culturas y comprometerse con ellas. Esta aproximación a la competencia intercultural como encuentro interpersonal, en el que la cultura desempeña un papel fundamental, nos lleva a reflexionar sobre el rol de las universidades en el estudio y la preservación de valores culturales planteado por Camacho (2022), como espacios de

diálogo, análisis y reflexión sobre fenómenos culturales donde la educación actuaría como motor para el desarrollo de un pensamiento y ciudadanía críticos que despierten nuevas sensibilizaciones hacia entornos cada vez más globalizados e interconectados.

Esta sensibilización y apelación al sentido crítico de la ciudadanía se ven beneficiadas por el trabajo en equipo y guiado, como muestran Rodrigo Mateu y Alcantud-Díaz (2020) en su estudio sobre el desarrollo de competencias interculturales y sociolingüísticas en el aula mediante procesos de reflexión guiada durante un proyecto de creación e interpretación de historias por parte del alumnado, realizado a partir de la autoobservación y desde la propia cultura, como miembros de una sociedad que involucra a diferentes actores, y de una posición crítica frente a aspectos socioculturales como el género y la justicia social (Rawls, 2010), entre otros. Todo ello refuerza la importancia del compromiso de las universidades con la Agenda 2030 (ONU, 2015) para abordar procesos de transformación en materia de educación de calidad, cultura e igualdad, a través de la creación de escenarios de transformación social y educativa (Matarranz, 2023, p. 52).

3.3. Metodología

Esta investigación posee un carácter preminentemente cualitativo e interdisciplinar, con un marcado enfoque de género que se articula a través de la reivindicación de un conocimiento situado, parcial y comprometido, familiarizado con los presupuestos del feminismo posmoderno o construcciónista y con la finalidad de deconstruir el pensamiento binario en aras de la visibilidad de uno más complejo e interseccional, y potenciador de transformaciones de sistemas de conocimiento y maneras de mirar (Haraway, 1995). Así, en consonancia con el objetivo de investigación principal, se analizará si las propuestas de mediación¹ creadas por el futuro profesorado de Educación Infantil son eficaces y si se aplican los postulados del modelo diseñado previamente.

1. Estas propuestas no están incluidas en el anexo de este capítulo porque se encuentran íntegramente en una sección especial en este mismo volumen.

Participantes de la muestra

La muestra del estudio está compuesta por alumnado de primer curso del grado de Maestro/a de Educación Primaria de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. La investigación se llevó a cabo durante el primer cuatrimestre del curso 2023/2024 en la asignatura Lengua Extranjera para Maestros: Inglés (6ECTS). Participaron 45 estudiantes: 42 pertenecientes e identificadas con el sexo femenino, 3 con el masculino y ninguna con el género no binario. Por lo que respecta a características sociodemográficas, excepto dos casos, todas las personas participantes eran de la Comunidad Valenciana y tenían entre 18 y 20 años.

Instrumento de recogida de datos

Se examinan las guías de lectura creadas en grupos por parte del alumnado participante a partir del modelo diseñado por el equipo docente y analizado previamente de forma conjunta. Este instrumento permitirá realizar una categorización para examinar los resultados y comprobar si el modelo aporta beneficios a la creación de las guías por parte del futuro profesorado de Educación Infantil. Cabe señalar que estas guías fueron creadas como aparato didáctico y pedagógico de acompañamiento a la lectura de las biografías ficcionales femeninas de República Dominicana elaboradas en sesiones anteriores.²

Planificación y desarrollo de las sesiones

Como podemos observar en la tabla 3.1, en la primera sesión introductoria se realiza una breve explicación teórica de los puntos clave. Cabe mencionar que el estudiantado está familiarizado, desde inicios de curso, con el modelo de mediación basado en la pedagogía de las multiliteracidades y en las estrategias de Hawkins.

2. Estas biografías pueden consultarse en la sección "Contribuciones del alumnado".

En esta primera sesión se realiza una revisión del citado modelo y se incide en su concepción desde una perspectiva de género inclusiva e intercultural. Al finalizar la sesión se da una plantilla para realizar la guía de lectura (anexo 1). En las sesiones 2 y 3, el estudiantado diseña la guía de la biografía creada con anterioridad y la expone al resto de la clase.

Tabla 3.1. Organización de las sesiones

| | |
|--|---|
| Sesión 1. Introducción al modelo de mediación lectora (120 minutos) | Explicación de puntos clave: • Mediación lectora • Interculturalidad • Perspectiva de género |
| Sesión 2. Creación de guías de lectura (120 minutos) | Diseño por grupos de las guías de lectura de las biografías ficcionales elaboradas previamente |
| Sesión 3. Presentaciones finales (120 minutos) | Exposiciones orales de los resultados de las guías de lectura |

Fuente: elaboración propia

3.4. Resultados

Para analizar los resultados, se han establecido las siguientes categorías:

1. Aplicación del modelo (pedagogía de las multiliteracidades y estrategias de Hawkins).
2. Inclusión de la interculturalidad y la perspectiva de género.

Aplicación del modelo

En las 11 guías se sigue la plantilla proporcionada con las fases de mediación lectora sugeridas. Relacionado con la primera fase («Circle and situated practice»), en todos los casos realizan una introducción basada en acciones de precalentamiento, como el

uso de canciones, marionetas y dibujos, entre otros, que conectan directamente con el recuerdo y la emoción dominicana y fomentan, a su vez, la adquisición de un hábito lector desde edades tempranas (Álvarez Ramos *et al.*, 2021). Similarmente, las iniciativas descritas en esta primera fase pretenden crear un clima favorable y un ambiente de lectura idóneo (Chambers, 2007).

En la segunda fase («Guided exploration and contextualization»), todavía introductoria, en la mayoría de los casos llevan a cabo una aproximación directa a la biografía de la mujer dominicana, en particular a través del uso de estrategias como la visualización de la representación gráfica de la biografía o la imagen fotográfica de la mujer, o la versión teatral previa a la lectura. En este punto, la figura del equipo docente como mediador es esencial para la contextualización de la lectura y del personaje femenino (Munita, 2021). Además, cabe destacar que esta mediación introductoria consigue una cierta compenetración y familiaridad con el alumnado cuando se le plantean preguntas relacionadas con su vida diaria, gustos e intereses, como son las cuestiones planteadas en la guía de lectura de Amparo Tolentino. Se produce así lo que podríamos denominar cooperación interpretativa entre el equipo docente y el alumnado (Ezquerro, 2016).

La tercera fase («Critical framing, dialogue and discussion») se centra en la lectura de la biografía. No se han encontrado dificultades de aplicación del modelo en esta fase, pero sí se acusa la ausencia de uso de recursos y estrategias de lectura más allá del planteamiento de preguntas tradicionales de comprensión lectora. En dos de los casos, simplemente se indica que se procede a la lectura sin ofrecer estrategias para esta, y en otro, que el equipo docente realizará preguntas, sin especificar cuáles. En la mayoría de las guías se observan –como se ha indicado al inicio– preguntas típicas de comprensión lectora sin la presencia de una literacidad crítica necesaria que provoque la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico (Cassany y Castellà, 2010). Solo en dos casos se plantean preguntas relacionadas con la lectura y, al mismo tiempo, con su vida cotidiana con el objeto de favorecer el desarrollo de una competencia global a través de la educación literaria (Bermúdez e Iñesta, 2023).

La cuarta y última fase («Transformed practice») incluía la propuesta de una actividad de poslectura. En líneas generales, las aportaciones a esta fase son significativas y pertinentes, ya que se han enfocado desde la interdisciplinariedad. En esta línea, en la mayoría de los casos se sugieren iniciativas centradas en las artes plásticas, escénicas o en la creación de experimentos.

Inclusión de la interculturalidad y la perspectiva de género

En este apartado realizaremos un análisis global de las guías para comprobar si se han incorporado aspectos intrínsecos a la interculturalidad y a la perspectiva de género. En este orden, la interculturalidad se ve reflejada en la inclusión de elementos patrimoniales propios de la cultura dominicana, como las canciones o las imágenes propuestas, que promueven la sensibilización del estudiantado en el respeto hacia las diferentes culturas, la conciencia histórica de ciudadanía y la convivencia en democracia (Camacho, 2022).

En cuanto a la integración de la perspectiva de género dentro de las guías, se advierte el uso de un lenguaje inclusivo, favorecido claramente por el empleo de la lengua inglesa a través de términos genéricos como *students*, *teacher* o *children*, entre otros. Además, un aspecto clave es la visibilización de historias de vida de mujeres relevantes de la República Dominicana, en muchos casos sin reconocimiento público representativo. En este sentido, la creación previa de las biografías y las guías de lectura correspondientes impulsan situaciones de justicia social donde la intervención del género y el cuidado son cruciales (Bubeck, 1995) y dan voz a un colectivo tradicionalmente vulnerable, mucho más si cabe en países como la República Dominicana (Cole, 2016). Asimismo, la creación de materiales coeducativos sin estereotipos de género y fuera del control de la mirada androcéntrica supone una contribución necesaria en la formación inicial del profesorado. Se trata, en definitiva, de un reto para las escuelas del siglo xxi en lo que atañe al abordaje de la formación en perspectiva de género, la introducción de contenidos coeducativos en el currículo y la elección y preparación de materiales adecuados (Ugalde *et al.*, 2019).

3.5. Conclusiones

La mediación lectora intercultural con sensibilización de género constituye un enfoque sugerente en la construcción de significados sociales, cívicos y morales desde edades tempranas. Bajo este prisma, se ha descrito aquí el modelo de mediación creado a partir de unas guías de lectura elaboradas por futuro profesorado de Educación Infantil en lengua inglesa y basado en premisas de la pedagogía de las multiliteracidades y de las estrategias de Hawkins. Mediante la creación de estas guías, el alumnado ha tomado conciencia –como evidencian los resultados– de la importancia de la inclusión de la perspectiva de género en su docencia e investigación desde una visión holística e interseccional de la construcción social de esta dimensión, así como de la relevancia de atender a los intereses y particularidades del alumnado de Educación Infantil en cuanto a la adaptación de contenidos a situaciones de la vida real.

Mediante propuestas e intervenciones como esta se promueve, desde el Espacio de Educación Superior, la apertura exterior del universo académico a los desafíos del siglo xxi, entre los que encontramos el fomento de la interculturalidad (en este caso, a través de las conexiones entre culturas hispanas) y la concienciación de género desde las primeras etapas escolares. Esto, a su vez, promueve el desarrollo de competencias comunicativas, sociales e interculturales entre el conjunto de participantes. A pesar de las limitaciones del proyecto, solo aplicado hasta el momento con un grupo de 45 personas, a la luz de los incipientes resultados, consideramos que se trata de un proyecto piloto con garantías para ser replicado con otros grupos de grado y extrapolado a otros contextos educativos. Por tanto, como futuras líneas de actuación destacamos la posibilidad no solo de crear futuras guías a partir de otras biografías, sino también de aplicar las ya creadas a otros escenarios educativos.

Referencias bibliográficas

- Aldaz, A. M., Mesías, P., Cardenas, A. C., De la Cruz, G. E. y Pante, M. R. (2023). La importancia de la mediación lectora en los textos literarios para estudiantes. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 7 (5), 5611-5625.
- Álvarez Ramos, E., Mateos Blanco, M. B., Alejaldre Biel, L. y Mayo Iscar, A. (2021). El recuerdo y la emoción en la adquisición del hábito lector. Un estudio de caso. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 34, 293-322. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.293>
- Amat, V. (2023). La conversa literària en la formació inicial de mestres. Un cas pràctic a partir de tres clàssics LIJ. *Didacticae*, 13, 6-21. <https://doi.org/10.1344/did.2023.13.6-21>
- Bermúdez, M. e Iñesta, E. M. (2023). Competencia global y educación literaria: fundamentos teóricos y aportes críticos. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 22 (2), 1-16. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2023.22.2.341>
- Bubeck, D. (1995). *Care, gender, and justice*. Oxford University.
- Byram, M. (1995). Acquiring intercultural competence: a review of learning theories. En: L. Sercu (ed.). *Intercultural competence: the secondary school* (pp. 45-56). Aalborg University.
- Byram, M., Neuner, G. y Zarate, M. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes: études préparatoires*. Consejo de Europa. <https://goo.gl/JP5b0x>
- Camacho, M. (2022). Didáctica del patrimonio cultural desde la perspectiva de los docentes de educación universitaria. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 9 (1). <http://portal.amelica.org/amelia/journal/480/4803363020/html/>
- Cassany, D. y Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28 (2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X>.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-46.
- Consejo de Europa (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University.

- Consejo de Europa (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (volumen complementario). Consejo de Europa.
- Dias-Chiaruttini, A. (2007). Du débat interprétatif à l'école? *Recherches Littérature*, 46, 151-166.
- Díaz-Díaz, M., Echegoyen, Y. y Martín-Espeleta, A. (2022). Del lector ideal al mediador competente. Metacognición y hábitos lectores en la formación de docentes. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 21 (2), 1-16. https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2967
- Dueñas, J. D., Tabernero, R., Valios, V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 11, 21-43.
- Ezquerro, A. M. (2016). El método de cooperación interpretativa como estrategia lectora. *Alabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 14, 1-20. <https://doi.org/10.15645/Alabe2016.14.1>
- Gantus, V. (2005). *La importancia de la mediación docente en los procesos de lectura de niños, adultos y jóvenes*. Universidad Nacional de Cuyo.
- Haraway, D. J. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En: *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza* (pp. 313-346). Universitat de València.
- Juárez Calvillo, M. (2019). Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria. *Investigaciones sobre Lectura*, 12, 99-115. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi12.11110>
- Khalbas Hammadi, H. y Qasim Hashem, A. (2023). Reading comprehension and its relationship to the Hawkins strategy. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 14 (3), 335-341.
- Manresa, M. y Silva-Díaz, C. (2005). Dialogar per aprendre literatura. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 37, 50-56.
- Matarranz, M. (2023). La dimensión de género en la profesionalización docente. Una revisión bibliográfica. *Journal of Feminist, Gender and Women Studies*, 14, 39-56. <https://doi.org/10.15366/jfgws2023.14.003>
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M. C. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XXI*, 23 (2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23899>
- Munita, F. (2021). *Yo, mediador (a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro.

- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92.
- Organización de las Naciones Unidas (2015, 21 de octubre). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, A/RES/70/1. <https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981>
- Rawls, J. (2010). *Una teoría de la justicia*. Accent.
- Rodrigo-Mateu, A. y Alcantud-Díaz, M. (2021). Curricular sustainability and international cooperation in foreign language teaching: a case study in India. En: M. Alcantud Díaz (ed.). *Research, teaching and actions in higher education on the UN Sustainable Development Goals* (pp. 82-98). Cambridge Scholars.
- Santillán, Á. E. (2022). La mediación escolar en la formación de lectores literarios en estudiantes de educación secundaria. *Revista Identidad*, 8 (1), 3-9.
- Sipe, L.R. (2008). *Storytime: young children's literary understanding in the classroom*. Teachers College.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*. Repères.
- Ugalde, A.I., Aristizabel, P., Garai, B. y Mendiguren, H. (2019). Coeducación: un reto para las escuelas del siglo xxi. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 16-36. doi:10.15366/tp2019.34.003
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for foreign language learning*. Consejo de Europa.
- Veliz, S., García, M. y Arizpe, E. (2022). Mediación literaria como ética de cuidado en contextos adversos. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 21 (1), 1-13. https://doi.org/10.18239/ocnos_21.1.2714

Anexo 1. Reading guide

- Short biographical note (40-50 words)
- Justification & importance of the female figure (40-50 words)
- Combination of fictional and non-fictional data (40-50 words)
- Objectives
- Procedure/activities (Phases/stages)

| Phase | Timing | Resources/materials | Pre/while/post-reading activities |
|-------|--------|---------------------|-----------------------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

- Educative practice reflection (40-50 words)

Capítulo 4.

Fomentando la competencia global y la igualdad de género a través del cuento «El resguardo de abuela» con rutinas de pensamiento

TERESA FERNÁNDEZ-ULLOA

California State University, Bakersfield, United States

4.1. Introducción

En este capítulo se plantean diversas actividades para trabajar la igualdad de género a partir del Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 (ODS 5): «Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas», reflexionando sobre varias prácticas sexistas, siguiendo la estructura de preactividad, actividad y posactividad en relación con el cuento «El resguardo de abuela», de Ysabel Florentino, en Sevilla-Pavón y Saneleuterio (2025). Las actividades se orientan a cursos de lengua española (en este caso, como lengua de herencia) de secundaria o universidad. Este objetivo es uno de los 17 que se adoptaron en septiembre de 2015 en Nueva York, durante la 70.^a Asamblea General de la ONU (Organización de las Naciones Unidas), dentro de una agenda elaborada con la participación de la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

La competencia global está estrechamente relacionada con dicho ODS 5, puesto que implica la comprensión intercultural, la empatía y la capacidad de actuar sobre las injusticias sociales, lo que es crucial para abordar las desigualdades de género. Se pretende que, a través de la educación, el alumnado desarrolle una conciencia crítica sobre las discriminaciones que enfrentan las mujeres y niñas globalmente.

Las rutinas de pensamiento les permiten analizar y cuestionar las normas de género, promoviendo la igualdad. Pertencen al denominado «pensamiento visible», metodología desarrollada por el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard. Son estructuras simples, fáciles de aprender y enseñar, que pueden ser usadas de forma regular en el aula de clase.

4.2. Qué es la competencia global

Diversas organizaciones no gubernamentales, gubernamentales y supranacionales, como son Asia Society (2009, s. f.), OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development y su estudio PISA, 2018), Unesco (2015) y World Savvy (2018), entre otras, han proporcionado marcos para delinear atributos específicos que comprenden la competencia global; un término complejo, puesto que es multidimensional y aborda dominios de aprendizaje diversos, como se resume en Fernández-Ulloa (2023a). Aunque puede haber diferencias en la redacción, todas las propuestas giran en torno a tres dominios: cognitivo (conocimiento de temas globales y de diferentes culturas, idiomas y sistemas políticos/ económicos), socioemocional (valores, actitudes y habilidades sociales: disposiciones de empatía, valoración de múltiples perspectivas, apreciación de la diversidad y un sentido de responsabilidad hacia la humanidad) y conductual (habilidades relacionadas con la comunicación y la colaboración intercultural efectiva) (Unesco, 2015, p. 22; Tichnor-Wagner et al., 2019, pp. 4-5).

La competencia global y el ODS 5 están profundamente interrelacionados, como se ha mencionado, ya que ambos buscan promover la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas. Al desarrollar una comprensión intercultural y una empatía más profunda, la competencia global ayuda al estudiantado a reconocer y actuar contra las injusticias de género.

4.3. Las rutinas de pensamiento

Las rutinas de pensamiento del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard son estrategias educativas diseñadas para fomentar el pensamiento crítico y profundo en el alumnado. Ayudan a desarrollar habilidades metacognitivas y analíticas, a la vez que resultan útiles para cultivar la competencia global y pueden aplicarse a cuestiones de género, entre otras. Requieren procesos básicos y, a la vez, fundamentales, como son la creatividad, la imaginación, el intercambio de opiniones, la participación, la observación y el pensamiento crítico, entre otros.

Las razones por las que se debe visibilizar el pensamiento del alumnado son simples: a quien enseña le interesa saber el tipo de

conocimiento que tienen, las ideas previas y, a partir de ahí, poder desarrollar un plan de trabajo. Se clasifican en varios grupos: introducir y explorar, sintetizar y organizar, generar posibilidades y analogías, profundizar en las ideas, pensamiento global..., según se explica en el Project Zero (s. f. a). Algunas de ellas se centran específicamente en el arte visual y la música (*artful thinking*, también dentro del Project Zero, s. f. b).

Este trabajo muestra cómo muchas de las rutinas pueden contribuir a desarrollar la competencia global con un enfoque específico en el género. No se esperan respuestas concretas, sino que suponen una experiencia comunicativa en la que nacen ideas y se trabaja a partir de ellas, conectando lo nuevo con el propio pensamiento. Se pueden adaptar según se necesite: modificando y eliminando preguntas, pidiendo más o menos longitud y profundidad en las respuestas, e incluso pueden servir en varias fases: preactividad, actividad o posactividad.

4.4. Creación de actividades

Nivel y objetivos

Más adelante se mostrará el cuento *El resguardo de abuela*, del que se partió para la creación de las actividades en relación con el género (sin la traducción ni el glosario en inglés que aparecen en la publicación).

Las actividades están destinadas a un curso de español avanzado para estudiantes de herencia y pueden usarse con alumnado de escuela secundaria o de universidad.

Dentro de esta unidad temática y de las actividades, cada docente puede establecer unos objetivos generales a partir de la taxonomía de Bloom, y luego unos específicos para cada actividad, además de poder incluir objetivos según competencias (comunicativa –lingüística, discursiva, etc.–, literaria, metafórica, etc.), que no se van a indicar aquí.

Como ya se ha mencionado, las actividades tienen que ver con el ODS 5: «Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas», el cual presenta varias metas (que pueden incorporarse como subobjetivos, si se desea, dependiendo de aspectos o materiales que se incluyan o añadan en las actividades).

En cuanto a la competencia global, la Asia Society (2013), por ejemplo, proporciona objetivos y rúbricas para varios niveles educativos, algunos de los cuales se muestran en el trabajo de Fernández-Ulloa y Soler Gallo (2023, pp. 70-71), que parecen también adecuados para las actividades aquí diseñadas (teniendo en cuenta que el objetivo más complicado de incluir es el de «tomar acción»):

- Objetivo 1. Investigar el mundo. El alumnado:
 - Plantea preguntas investigables específicas sobre un tema local, regional o global, y explica su importancia para la comunidad global.
 - Analiza, integra y evalúa fuentes de evidencia para desarrollar una respuesta coherente y bien fundamentada a una pregunta global.
 - Desarrolla una posición clara basada en evidencia de fuentes que consideran múltiples perspectivas y saca conclusiones defendibles en respuesta a una pregunta global.
- Objetivo 2. Reconocer perspectivas. El alumnado:
 - Expresa y explica perspectivas personales claras y específicas sobre situaciones, eventos, problemas o fenómenos, y describe las influencias en esas perspectivas.
 - Explica las perspectivas de otras personas, grupos o académicos, y las distingue de la propia perspectiva.
- Objetivo 3. Comunicar ideas. El alumnado:
 - Demuestra comprensión de diversas audiencias comunicándose y colaborando, usando conducta verbal y no verbal, y lenguaje y estrategias apropiadas para audiencias específicas.
 - Selecciona y aplica los recursos apropiados, como tecnología y medios, para comunicarse y colaborar de manera efectiva con diversos individuos y grupos.
- Objetivo 4. Tomar acción (al menos de una manera inicial). El alumnado:
 - Identifica y crea oportunidades para acciones personales o colaborativas para abordar situaciones, eventos, problemas o fenómenos de una manera que probablemente mejore las condiciones actuales.
 - Actúa individualmente o en colaboración para ejecutar un plan que responde a la cultura y que tiene grandes probabilidades de mejorar una situación local, regional o global, y evalúa el impacto de la acción.

Quien enseña puede usar una mezcla de evaluación sumativa (ensayos, respuestas a preguntas, proyectos...) y formativa (durante el proceso de aprendizaje, por medio de observaciones, discusiones en clase...) para dar al alumnado retroalimentación en cuanto a su avance en competencia global; aunque es cierto que, dada la naturaleza de la competencia global, gran parte de la evaluación de estos aspectos será más cualitativa que cuantitativa, como indican Tichnor-Wagner *et al.* (2019, pp. 206-207). Es sencillo crear rúbricas para evaluar el uso de la lengua, el contenido, la organización, etc., en las actividades, pero no para evaluar la competencia global en sí misma. La Asia Society (2023) y Tichnor-Wagner *et al.* (2019) proporcionan algunas que pueden ayudar.

Preactividades

A través de ellas, se quiere activar conocimientos previos a través de preguntas o discusión, introducción del vocabulario clave y conceptos importantes. Se usan estímulos visuales o de otro tipo para captar la atención. Aunque tanto en las preactividades como en las actividades podría trabajarse lo lingüístico y lo literario, se incluyen aquí solo las que usan rutinas de pensamiento y se orientan más a la reflexión y a trabajar en la competencia global. También, aunque se proponen varias, bastaría con hacer una de cada tipo; todo depende del tiempo del que se disponga y lo que se quiera profundizar.

Preactividad 1. Rutina «Mirar: dos veces cinco» (adaptación de «Mirar: dos veces diez»).¹ Individualmente:

- Observa la figura 4.1 (que se incluye en el cuento) en silencio durante al menos 30 segundos. Deja que tus ojos divaguen.
- Elabora una lista de cinco palabras u oraciones sobre cualquier aspecto de la imagen.
- Repite los pasos 1 y 2: mira la imagen nuevamente e intenta agregar cinco palabras u oraciones más a tu lista. (Puede compartirse esto con el grupo de unas 3-5 personas y ver las semejanzas).

1. <https://pz.harvard.edu/resources/looking-ten-times-two>

Esta actividad ayuda al alumnado a reducir la velocidad y a hacer observaciones cuidadosas y detalladas, pues supone ir más allá de las primeras impresiones y las características obvias. Se puede utilizar con cualquier tipo de arte visual; también con imágenes u objetos que no sean de arte. La rutina se puede utilizar sola o para profundizar la observación de otra. Es muy útil antes de una actividad de escritura porque motiva a desarrollar un lenguaje descriptivo.



Figura 4.1. Imagen que acompaña al cuento, por Itzel Then Hallal.

Preactividad 2. Rutina «Titulares».² En grupo:

- Si en este momento fuerais a escribir un titular sobre el tema de este cuento, ¿cuál sería el titular? Esta preactividad puede retomarse como actividad tras leer el cuento. Se les preguntará:
- ¿Cómo han cambiado vuestros titulares a partir de la lectura?
¿Cómo se diferencia de lo que dijisteis antes?

Esta rutina se basa en la idea del titular de un periódico (aunque puede usarse con otros textos) como vehículo para resumir y captar la esencia de un evento, idea, concepto, tópico, etc. Alienta al alumnado a sintetizar información de manera concisa, capturando la esencia de su aprendizaje en un formato similar al de un titular de periódico.

Actividades

Es la fase principal de la lección, en la que se lleva a cabo el aprendizaje activo y se desarrollan las competencias lingüísticas. Sus objetivos en la clase de lengua son facilitar la práctica y el uso de esta a través de tareas y ejercicios significativos. Además, pueden introducirse otros objetivos, como los de la competencia global.

Algunas actividades, que no se ejemplifican en este capítulo, podrían ser las típicas del uso de la literatura en clase, como las de reconstrucción (desordenar fragmentos del texto y pedirles que los ordenen, eliminar elementos para que completen el texto), reducción (resumir el cuento, localizar las palabras clave para comprender el sentido del cuento...), expansión (rehacer el cuento añadiendo personajes o escribiendo un final alternativo) o sustitución (cambiar el tiempo de la narración, el tono...), entre otras. También pueden incluirse algunas relacionadas con el uso literario del lenguaje (más ideas en Acquaroni Muñoz, 2007).

En primer lugar, se lee el cuento (puede hacerse de forma individual o en alto para toda la clase; varias lecturas serán convenientes)

2. Adaptada de <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Titular%20-%20Headlines.pdf>

"Nunca te quites el "resguardo de tu cintura, Catalina". Oyes la voz de abuela cruzando el umbral de tus recuerdos. No quieres llorar, pero una lágrima no se contiene y corre despavorida de tu ojo izquierdo. Mueves la cabeza intentando huir de ese instante en tu memoria. Es inútil. Ves nueva vez la silueta de abuela sentarse en su mecedora de "guano que siempre estuvo en medio de la sala; reafirmando sus huellas en el piso de tierra que tratas de borrar y no recordar que un día saliste de aquí.

Ahora aflora en tus labios una sonrisa. Te llega de flechazo el nombre de Manuelito. Sí, Manuelito, detrás de la "mata de guineo, mirándote chapotear en las aguas serenas del río Nigua. Siempre supiste que estaba ahí, pero te gustaba que te viera de reojo.

"Catalina, nunca te quites el resguardo en el río, recuérdalo, mi niña. Mi ángel. Promete cuidarlo por siempre. Ese es tu futuro. Nuestro futuro".

La orden era muy clara, pero sus ojos llorados de sueños no lograron cumplir esa promesa. Nunca comprendió por qué era tan importante el resguardo en su cintura.

"Catalina, ¿te quitaste el resguardo en el río? ¿Rompiste tu promesa?"

Vuelve a retumbar en tus oídos esa voz pronunciando las mismas palabras, que alguna vez con un tono de ira mostraba la abuela cuando hacías cosas malas. Sientes miedo y abres la puerta de madera rota por los años y que tantas veces vio tus pasos perderse camino al río. Miras a tu alrededor, buscando quién intenta jugarte una broma pesada. No ves nada. No ves a nadie. Así que entras a la casa y te detienes en la imagen que se dibuja en el "seto de madera corroída por las termitas y que da la sensación de que en cualquier momento caerá encima de ti.

"Abuela, no me quité el resguardo", gritas muy fuerte. "Abuela, no me quité el resguardo" y tu voz se quebra entre quejidos, hasta derrumbarse de rodillas.

Abuela, no olvidé tus palabras y tu grito se volvió denso. Abuela, es que nunca me dijiste que el resguardo de nuestro futuro era mi virginidad.

GLOSARIO

Mata de guineo: planta cuyo fruto es el "guineo", nombre que se utiliza para designar a diferentes variedades de plátano.

Mecedora de guano: silla que se mece, forrada de un bejuco al que se le llama guano.

Resguardo: objeto con forma de bolsita sellada que contiene una hoja de papel, la cual lleva entre sus líneas una oración como protección de algo sagrado.

Río Nigua: topónimo de origen taíno que dicho pueblo eligió para designar al río porque en sus laderas se originó una plaga a la que se llamó por ese nombre.

Seto: cerca hecha de palos o varas entrelazadas o con plantas que crecen espesas. Para el dominicano, es una pared de madera que sostiene la casa.

Figuras 2 y 3. «El resguardo de abuela», de Ysabel Florentino, en Sevilla-Pavón y Saneleuterio (2025).

Actividad 1. Rutina «Revelando historias» (adaptada).³ En grupo:

- ¿Cuál es la historia en este cuento?
- ¿Cuál es la historia humana, el problema de la niña?
- ¿Cuál es la historia del mundo, con qué tiene que ver?
- ¿Qué es lo que no se cuenta?

Esta rutina ayuda al estudiantado a investigar las capas de significado en imágenes y textos y a explorar la condición humana, cuestiones sistémicas, y el poder y las limitaciones de las representaciones en textos (generalmente noticias, pero también se puede aplicar a otros casos). Hace mirar más allá de la superficie de un tema, historia o imagen para descubrir y explorar la complejidad.

Actividad 2. Rutina «Paso adentro, paso afuera, paso atrás» (adaptada).⁴ En grupo, vuelve a mirar la imagen de la niña y responde:

- Paso adentro: a partir de lo que ves y sabes en este momento después de leer el cuento, ¿qué crees que esta persona podría sentir, creer, saber o experimentar?
- Paso afuera: ¿qué más te gustaría o necesitarías aprender para comprender mejor la perspectiva de esta persona?
- Paso atrás: dada tu exploración de esta perspectiva hasta ahora, ¿qué notas sobre tu propia perspectiva y lo que se necesita para tomar la de otra persona?

Esta rutina invita al alumnado a adoptar las perspectivas de otras personas y reconocer que comprender a los demás es un proceso continuo, a menudo incierto. A la vez, ayuda a entender que los esfuerzos para adoptar otra perspectiva pueden revelar tanto sobre quienes somos como sobre las personas a quienes intentamos comprender. Para usar esta rutina, es importante que se tenga suficiente información básica acerca de las perspectivas que se examinarán para respaldar una suposición inicial informada, por lo que hay que dejarles algún tiempo y orientarles en la búsqueda de información

3. https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Unveiling%20Stories_0.pdf

4. <https://pz.harvard.edu/resources/step-in-step-out-step-back>

–aquí podría incorporarse, si se desea, la lectura y actividades en relación con la virginidad que se proponen más adelante–.

Posactividad

Las posactividades consolidan y extienden el aprendizaje adquirido durante la actividad principal, proporcionando una oportunidad para la reflexión, la práctica adicional y la evaluación del progreso del alumnado. Pueden realizarse debates, escritura reflexiva en forma de ensayos o reflexiones personales –algunas rutinas de pensamiento pueden ayudar en esto, si se pasa de la respuesta corta a la escritura de párrafos o ensayos–, proyectos y presentaciones que suponen una forma de trabajar en grupo en algo motivador gracias al uso de imágenes y vídeos, o actividades lúdicas como juegos de rol. Los clásicos cuestionarios y evaluaciones sobre contenido no parecen tan adecuados en casos como este, donde prima más la reflexión y el desarrollo de actitudes.

Posactividad 1. Rutina «Círculos de acción».⁵ Como se comentaba al comienzo, la competencia global tiene que ver con desarrollar la parte cognitiva y la socioemocional, pero también el comportamiento. «Círculos de acción» fomenta la disposición y motivación del alumnado para actuar en los ámbitos personal, local y global, ya que les prepara para sopesar cursos de acción y sus consecuencias.

Partiendo del tema del cuestionario: la igualdad de género y ciertas prácticas que discriminan o son violentas para con las mujeres, como es el exigirles virginidad, aplicarles estereotipos – como los que se ven en el videoclip que se incluirá más adelante–, la mutilación genital,⁶ etc., esta rutina invita al alumnado a mapear las posibilidades de acción, así que, antes de la discusión, se ha de preparar una hoja o mapa para que se documenten las respuestas.

Es muy útil este aspecto visual del trabajo y, por lo general, el «mapa» ha de tener tres círculos concéntricos: interior (amistades,

5. https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Circles%20of%20Action_2.pdf

6. Para tratar este tema puede usarse el vídeo «Female Genital Mutilation: Message for International Day of Zero Tolerance», <http://www.youtube.com/watch?v=bjfhVSQ8wtA>

familia, la gente que conozco), comunidad (escuela, barrio, vecindario) y mundo (más allá de mi entorno inmediato). Se puede hacer en la pizarra (para una discusión con toda la clase) o invitar a pequeños grupos a dibujarlos en hojas grandes de papel o usando el ordenador.

Una vez que hayan tenido la oportunidad –ya sea como grupo completo o en grupos pequeños– de llevar a cabo una lluvia de ideas sobre posibles contribuciones en cada uno de los niveles –el orden de las preguntas se puede invertir si es necesario–, se puede invitar a toda la clase para discutir acerca de cuáles son las barreras o dificultades para la acción en varios niveles.

Basándose en un rico mapa de acciones iniciales, cabe instar al alumnado a considerar factores como la ética, la viabilidad, el interés personal, etc.

Este paso de la comprensión a la acción genera en el estudiantado una mentalidad de agencia, viendo las oportunidades para cambiar las situaciones discriminatorias de su entorno. Deben reconocer también que dichas acciones pueden tener múltiples alcances y ocurrir en diversas esferas si se quiere desarrollar una disposición para actuar con conocimiento y responsabilidad (Boix Mansilla, s. f.).

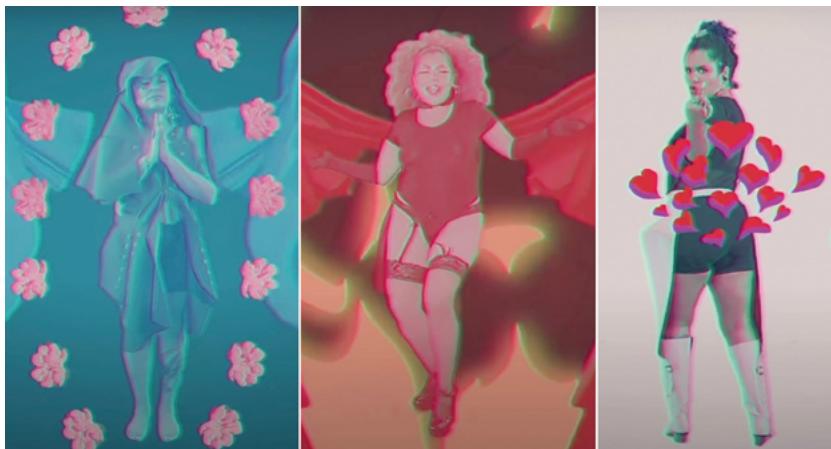
4.5. Actividades más allá del cuento

Se ha considerado aquí el cuento como una base de la que partir, pues presenta un tema de actitudes o prácticas determinadas hacia las mujeres, que no se corresponden con las mismas en el caso de los hombres. A partir de ahí, se puede profundizar en otras actitudes sexistas, estereotipos y prácticas nocivas para las mujeres, incorporando más textos, (audio)visuales y/o escritos.

Preactividad

Preactividad 1. Rutina «Ver, pensar, sentir, preguntarse».⁷ Mira las siguientes imágenes (figuras 4.4, 4.5 y 4.6) y contesta:

7. https://pz.harvard.edu/sites/default/files/See%20Feel%20Think%20Wonder_0.pdf



Figuras 4.4, 4.5 y 4.6. Imágenes del videoclip "Siempre viva", del álbum de *Rebeca Lane Obsidiana* (2018). En ellas se ven estereotipos de mujer-virgen, mujer-demonio, más la mujer real en lucha y negación de ellos. También, al comienzo del videoclip, hablan varias mujeres «empoderadas»: Andrea Ixchíu, Lenina García, Briseida Milán, Joanna Wetherborn, Lucía Ixchíu y Brenda Hernández. En otra actividad o posactividad se les puede dar como tarea investigar sobre alguna/s de ellas o profundizar en lo que dicen.⁸

- ¿Qué ves?
- ¿Qué sientes?
- ¿En qué te hacen pensar estas imágenes?
- ¿Qué te preguntas sobre estas imágenes?

Esta rutina anima al alumnado a realizar observaciones cuidadosas e interpretaciones reflexivas. Proporciona oportunidad para conectarse y compartir movimientos y ayuda a estimular la curiosidad y prepara el escenario para la investigación.

8. Otro material que puede añadirse para crear actividades es el artículo de Rocca (2017) «Ni princesas ni amas de casa: estereotipos y mujeres reales...», que también incluye una imagen con la que trabajar.

Actividades

Actividad 1. Rutina «Sentimientos y opciones».⁹ Tras mirar el videoclip de Rebeca Lane y discutir brevemente sobre el tema de este y las imágenes presentadas –estereotipos de género y dilemas que enfrentan las mujeres en cuanto a su físico y comportamiento, siempre considerándose todo en forma negativa por otras personas–, contesta en grupo:

- *Identificar.* ¿Quiénes son las diferentes personas involucradas en el dilema? ¿Qué desafío enfrentan?
- *Sentir.* ¿Qué crees que sienten las personas implicadas en el dilema? ¿Por qué la situación podría ser difícil o desafiante para cada una de ellas?
- *Imaginar.* Imagina opciones sobre cómo se podría manejar la situación. Piensa en tantas ideas como sea posible. Resalta o encierra en un círculo la opción que podría conducir al resultado más positivo donde la mayoría de la gente se sienta bien.
- *Dicir.* Piensa más en la idea que se eligió para manejar la situación, ¿qué podrían decir las personas involucradas?

«Sentimientos y opciones» es una rutina de pensamiento para abordar dilemas sociales y emocionales. Sirve para ayudar al alumnado a explorar diferentes perspectivas y practicar el lenguaje de manera constructiva y amable. Al utilizar esta rutina repetidamente, pueden desarrollar la sensibilidad para reconocer dilemas y las disposiciones para explorar y preocuparse por las perspectivas de otras personas e imaginar opciones y posibles impactos antes de actuar.

Actividad 2. Rutina «Valores, identidades, acciones».¹⁰ Vuelve a mirar el videoclip y contesta a las siguientes preguntas, primero de forma individual y luego compártelo en tu grupo.

- *Valores.* Acerca de qué valores nos invita a pensar este arte audiovisual (los valores son cosas a las que la gente da importan-

9. <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Los%203%20Por%20qué%20-%20The%203%20Ys.pdf>

10. https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Values%20Identities%20Actions_2.pdf

cia: justicia, seguridad, respeto...). Profundiza un poco en esas cuestiones: ¿Son tus valores?, ¿los valores de otra persona?, ¿el videoclip afirma o cuestiona esos valores?

- *Identidades.* ¿Acerca de quién habla esta canción?, ¿a quién crees que quiere hablar?
- *Acciones.* ¿A qué acciones puede incitar o animar esta obra (el videoclip)? (podrían incluir algo concreto: prohibir hacer algo, aprender sobre algo, etc.). Profundiza un poco: las acciones de quién: ¿las tuyas, las de los otros...? ¿Por qué?
- Vuelve a leer tu trabajo y piensa si puedes añadir más valores, identidades o acciones.

Posactividades

En este caso, se decidió escoger como base de la posactividad el breve artículo (dos páginas) de Karchmer (2018) titulado: «A propósito del Día Internacional de la Mujer. El examen de la virginidad plantea muchos interrogantes», que enlaza con el tema del cuento. Puede leerse con el estudiantado e ir comentando y explicando el contenido para que después, en grupo, trabajen con alguna de las rutinas explicadas a continuación.

Posactividad 1. Rutina «Revelando historias».¹¹ Se ha trabajado ya con ella, aunque algo modificada, pero ahora puede pedírselas que desarrollen un pequeño párrafo para cada pregunta e incluso que usen fuentes de referencia, con lo cual se convierte en un ensayo/reflexión:

- ¿Cuál es la historia?
- ¿Cuál es la historia de interés humano?
- ¿Cuál es la historia mundial?
- ¿Cuál es la nueva historia?
- ¿Cuál es la historia que falta por contar?

11. <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Unveiling%20Stories.pdf>

Posactividad 2. Rutina «Verdad para quién».¹² Se ha adaptado ligeramente esta rutina, que ayuda a ver diferentes puntos de vista. Es semejante a «Círculo de puntos de vista», en cuanto a que contribuye a que el alumnado considere los roles del contexto y de la perspectiva en relación con lo que la gente cree. El círculo puede documentarse gráficamente en la pizarra o en un póster. En grupo:

- *Discutir.* ¿Sobre qué tipo de situación se hizo el artículo? ¿Quién lo hizo (investiga un poco en internet sobre él)? ¿Cuáles pueden ser los intereses y las metas de esta persona?
- *Lluvia de ideas.* Confeccionad una lista de todos los puntos de vista diferentes desde los que se podrían ver las afirmaciones del texto.
- *Dramatizar.* Elegid un punto de vista de una de las personas implicadas e imaginad su opinión. Cread un círculo de puntos de vista y hablad dramáticamente desde el que hayáis elegido:
 - Mi punto de vista es ...
 - Creo que esta afirmación es verdadera/falsa/incierta porque ...
 - Para cambiar de opinión me convencería...
- *Dar un paso atrás.* Salid del círculo de puntos de vista y tened en cuenta todo lo que habéis escuchado. ¿Cuál es vuestra conclusión o postura? ¿Qué nuevas ideas o preguntas tenéis?

4.6. Conclusión

Desarrollar la competencia global en el ámbito educativo no solo permite al alumnado comprender las complejidades y los matizes de las inequidades de género, sino también actuar de manera informada y comprometida para promover la igualdad. Además, fomenta el respeto y la valoración de diferentes culturas y perspectivas, contribuyendo a la creación de sociedades más justas e inclusivas.

Con actividades como las presentadas, se prepara a las futuras generaciones para ser agentes de cambio que aboguen por los derechos humanos y la equidad, alineándose con los Objetivos de

12. <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Verdad%20Para%20Quién%20-%20True%20for%20Who.pdf>

Desarrollo Sostenible, especialmente el ODS 5, que busca lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas.

Las rutinas de pensamiento de la Universidad de Harvard son herramientas esenciales para desarrollar esta competencia global y abordar cuestiones de género en la educación. Al fomentar la observación detallada, la interpretación crítica, la consideración de múltiples perspectivas y la síntesis de información, preparan al alumnado para interactuar efectiva y respetuosamente en un mundo interconectado.

Referencias bibliográficas

- Acquaroni Muñoz, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*. Santillana-Universidad de Salamanca.
- Asia Society (2009). *Going global: preparing our students for an interconnected world*. <https://asiasociety.org/files/Going%20Global%20Educator%20Guide.pdf>
- Asia Society (s. f.). *Global competence: social studies performance outcomes*. <https://asiasociety.org/education/global-competence-social-studies-performance-outcomes>
- Asia Society (2013). *Global leadership. 12th grade. Contains performance outcomes, I can statements, and rubric for students aged 16-18*. <https://asiasociety.org/sites/default/files/inline-files/12th-grade-global-leadership-performance-outcomes-book-edu.pdf>
- Asia Society (2023). *Global competence outcomes and rubrics*. <https://asiasociety.org/education/leadership-global-competence>
- Boix Mansilla, V. (s. f.). *Global thinking. An ID-global bundle to foster global thinking dispositions through global thinking routines. Project Zero, Harvard Graduate School of Education*. <https://pz.harvard.edu/resources/global-thinking>
- Fernández-Ulloa, T. (2023a). Introducción. Qué es la competencia global, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los World-Readiness Standards y por qué son importantes. En: Fernández-Ulloa, T. y Soler Gallo, M. *Experiencias prácticas en didáctica del español como primera y segunda lengua con Objetivos de Desarrollo Sostenible, competencia global y World-Readiness Standards* (pp. 11-19). Peter Lang.

- Fernández-Ulloa, T. y Soler Gallo, M. (2023). La violencia contra las mujeres ayer y hoy, acá y allá, en la enseñanza de la lengua española y la literatura. Trabajando los dominios cognitivo, socioemocional y conductual de la competencia global. En: Fernández-Ulloa, T. y Soler Gallo, M. *Experiencias prácticas en didáctica del español como primera y segunda lengua con Objetivos de Desarrollo Sostenible, competencia global y World-Readiness Standards* (pp. 67-90). Peter Lang.
- Karchmer, K. S. (2018). A propósito del Día Internacional de la Mujer. El examen de la virginidad plantea muchas interrogantes. *Ginecología y Obstetricia de México*, 86 (3). <https://www.medigraphic.com/pdfs/ginobsmex/gom-2018/gom183a.pdf>
- Lane, R. (2018). Siempre viva. *Obsidiana*. Flowfish Records.
- OECD (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA Global Competence Framework*. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Project Zero (s. f. a). *Project Zero's thinking routine toolbox*. Harvard Graduate School of Education. <https://pz.harvard.edu/thinking-routines>
- Project Zero (s. f. b). *Artful thinking*. <https://pz.harvard.edu/projects/artful-thinking>
- Sevilla-Pavón, A. y Saneleuterio, E. (eds.) (2025). *Mucho más que un paraíso caribeño... Cuentos de la República Dominicana*. Tirant Humanidades.
- Rocca, A. (2017, 5 de julio). Ni princesas ni amas de casa: estereotipos y mujeres reales en tiempos de #niunamenos. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/economia/ni-princesas-ni-amas-de-casa-estereotipos-y-mujeres-reales-en-tiempos-de-niunamenos-nid2039777/>
- Tichnor-Wagner, A., Parkhouse, H., Glazier, J. y Cain, J. M. (2019). *Becoming a globally competent teacher*. ASCD.
- Unesco (2015). *Global citizenship education: topics and learning objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>
- Unesco (2016a). *The ABCs of global citizenship education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248232>
- Unesco (2016b). *Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo xxi*. http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002_449/244957s.pdf
- World Savvy (2018). *Global Competence Matrix*. <http://www.worldsavvy.org/global-competence>. En español: <http://www.worldsavvy.org/wp-content/uploads/2020/09/Global-Competence-Matrix-FY21-spanish-1.pdf>

Capítulo 5.

Decolonialidad y género en estudios históricos y culturales anglofonos a partir de producciones literarias dominicanas

ANA SEVILLA-PAVÓN

IULMA/Universitat de València

Grupo de investigación TALIS, Universitat de València, España

5.1. Introducción

En las últimas décadas, los estudios que combinan perspectivas decoloniales y de género han pasado a constituir un campo interdisciplinar emergente en los trabajos de investigación históricos y culturales (Martínez-Cairo y Buscemi, 2021), lo cual también es cierto en el contexto de las producciones literarias interculturales dominicanas. Estas producciones literarias, influidas por una rica diversidad de tradiciones culturales y experiencias históricas, proporcionan un terreno fértil y susceptible de exploración en el aula de Historia y Cultura, destacando las intersecciones entre la identidad, el poder y la resistencia en un contexto postcolonial (Smith, 2012).

La intersección de las perspectivas decoloniales y de género en los estudios históricos y culturales ofrece sinergias que permiten aportar nuevas visiones en el examen de las narrativas y representaciones que parten de las estructuras coloniales y patriarcales para desafiarlas, subvertirlas y reconfigurarlas (Grosfoguel, 2007). En el caso específico de la República Dominicana, un país marcado por una historia compleja de colonización, esclavitud, dictaduras y luchas por la independencia y la identidad nacional, el análisis decolonial y de género es susceptible de revelar diversos estratos de significado en la producción literaria intercultural (Ortega, 2022).

En este trabajo, partimos de textos producidos por participantes en talleres de escritura creativa llevados a cabo por integrantes de TALIS en la República Dominicana, en formato de cuentos o relatos breves (Sevilla-Pavón, 2025). Una vez que dichos relatos fueron traducidos al inglés por parte del alumnado de la Univer-

sitat de València, se trajeron al aula de Historia y Cultura de los Países Anglófonos, del grado en Estudios Ingleses de dicha institución. Los 81 estudiantes que cursaron la asignatura durante el curso 2023-2024, trabajando en grupos, aceptaron el reto de utilizar estos textos interculturales dominicanos como punto de partida para explorar cómo las obras literarias dominicanas, tanto contemporáneas como históricas, abordan las dinámicas de poder, género y colonialidad.

Del mismo modo, el alumnado fue invitado a examinar las posibilidades de estas producciones literarias para desafiar a las narrativas hegemónicas, recuperar voces silenciadas y ofrecer nuevas formas de imaginar y construir identidades dominicanas susceptibles de trascender las limitaciones impuestas por el colonialismo y el patriarcado. Al examinar estas producciones literarias desde una perspectiva decolonial y de género, fue posible para el alumnado alcanzar un mayor nivel de comprensión de las complejidades de la experiencia dominicana. Del mismo modo, los análisis y discusiones en el aula y el trabajo previo llevado sobre el terreno en la República Dominicana constituyeron una contribución al diálogo más amplio sobre la resistencia, la transformación cultural, la búsqueda de la justicia social y la igualdad de género en el contexto caribeño y global.

5.2. La teoría colonial y la perspectiva de género en los estudios decoloniales

En las últimas décadas, la teoría decolonial ha venido consolidándose como un marco sólido para comprender y desafiar los legados aún vigentes del colonialismo en diversas esferas de la vida humana, incluida la educación. Arraigados en análisis críticos del poder, el conocimiento y la identidad, los y las especialistas decoloniales se nutren de diversas tradiciones intelectuales para desentrañar las intrincadas redes de dominación tejidas por los procesos coloniales surgidos en todo el mundo. En el ámbito de la educación, la teoría decolonial ofrece perspectivas muy pertinentes sobre cómo los sistemas educativos perpetúan las jerarquías coloniales, marginan los sistemas de conocimiento de raíz indígena o local, y reproducen las estructuras de opresión en la sociedad (Dunn, 2000).

Entre las contribuciones fundamentales de diversos pensadores decoloniales al discurso sobre la educación destacan las de autores y autoras como Frantz Fanon (1925-1961), Aníbal Quijano (1930-2018), Walter Mignolo (1941-), María Lugones (1944-2020), Gloria Anzaldúa (1942-2004), Nelson Maldonado-Torres (1971-) y Enrique Dussel (1934-), entre otros.

En primer lugar, la obra de Frantz Fanon, psiquiatra, filósofo y revolucionario de Martinica, ocupa una posición central dentro del pensamiento decolonial. Sus trabajos de referencia: *Los condenados de la tierra* (1961/2008) y *Piel negra, máscaras blancas* (1952) ahondan en las dimensiones psicológicas y existenciales del colonialismo, desvelando el profundo impacto de la violencia colonial en las psiques tanto de los colonizados como de los colonizadores. Fanon aporta incisivos cuestionamientos sobre temas como la raza, la identidad y la liberación, que resuenan profundamente en los contextos educativos actuales, desafiando a educadores y educadoras a enfrentarse a las formas en que los legados coloniales continúan impregnando las prácticas pedagógicas y las experiencias del alumnado, tanto del Norte como del Sur Global (Gordon, 1995; Sharpley-Whiting, 1997; Gibson, 2015).

Al hilo de las ideas de Fanon, Aníbal Quijano (2000), sociólogo peruano, introdujo el concepto de «colonialidad del poder», que subraya la naturaleza perdurable de las estructuras coloniales, incluso después de que el colonialismo formal haya terminado aparentemente. El marco analítico crítico de Quijano invita a educadores y educadoras a cuestionar las dinámicas de poder dentro de las instituciones educativas, reconociendo cómo las jerarquías coloniales persisten en los planes de estudios, en las prácticas disciplinarias y en los modos de producción de conocimiento y acceso al poder (Quijano, 2011; Mignolo, 2011; Grosfoguel, 2007; Lugones, 2008; Dussel, 1973).

Por su parte, el semiótico argentino Walter Mignolo amplió aún más el terreno de la indagación decolonial al examinar las intersecciones entre tres conceptos clave: colonialidad, modernidad y geopolítica. Su influyente obra *El lado más oscuro de la modernidad occidental* (2011) dilucida cómo las epistemologías eurocéntricas han marginado históricamente los conocimientos no occidentales, relegándolos al margen del discurso educativo. Al poner de relieve la pluralidad de tradiciones epistémicas, Mignolo aboga por una reimaginación o reinención decolonial de la educación

que abrace formas diversas de conocer y ser. Esta reimaginación decolonial de la educación implica, pues, reconocer y valorar la diversidad de tradiciones epistémicas y cosmovisiones que existen en el mundo, incluyendo conocimientos y perspectivas no occidentales en el currículo educativo, y tratando de cuestionar y desestabilizar los fundamentos mismos de la educación occidental moderna, que se basa en la jerarquización y la universalización de ciertos tipos de conocimiento sobre otros (Mignolo, 2000, 2011; Smith, 2012; Grosfoguel, 2013; Tuck y Yang, 2012). Así, en lugar de promover una visión homogeneizadora del conocimiento y la verdad, se aboga por una pedagogía que celebre la pluralidad y la heterogeneidad epistémica, fomentando un diálogo intercultural en el aula, donde múltiples perspectivas puedan coexistir y enriquecerse mutuamente, y abordando las estructuras de poder y dominación que subyacen en el sistema educativo mediante el cuestionamiento crítico tanto de las formas en que el conocimiento se produce, valida y distribuye dentro de las instituciones educativas como de las relaciones de poder que operan en el aula y más allá. Asimismo, la reimaginación decolonial de la educación implica un cambio profundo en la forma en que concebimos, practicamos y valoramos el conocimiento en el contexto educativo, con el objetivo de descolonizar las mentes y las estructuras que perpetúan la hegemonía del pensamiento occidental (Mignolo, 2009; Maldonado-Torres, 2007, 2008; Escobar, 2007; Smith, 2012; Santos, 2014).

Las visiones decoloniales de estos autores se enriquecen con la perspectiva de género aportada por la filósofa feminista argentina María Lugones (2008), quien se centra en la «colonialidad del género» y trata de iluminar el modo en que se construyen las normas de género dentro de contextos coloniales, esforzándose también por desvelar su intersección con otros ejes de opresión (Lugones, 2010a, 2010b, 2007, 2003). La perspectiva de género en la teoría decolonial se ve enriquecida también por la innovadora obra de la académica feminista chicana Gloria Anzaldúa, quien en 1987 amplió la teoría decolonial para explorar las complejas intersecciones de raza, género, sexualidad y colonialismo, al tiempo que desafió a educadores y educadoras a reconocer la fluidez de la identidad y la hibridez de los paisajes culturales, instándolos a crear entornos educativos inclusivos que abrazasen identidades y narrativas diversas (Anzaldúa, 1987; 2012; Anzaldúa y Keating, 2010; Moraga y Anzaldúa, 2015; Anzaldúa y Alarcón, 2015).

Otra de las voces fundamentales en el campo decolonial, y de gran relevancia para el presente trabajo por aportar visiones desde El Caribe, es la del filósofo puertorriqueño Nelson Maldonado-Torres, quien ofrece críticas incisivas de la modernidad y la colonialidad, particularmente en los ámbitos de la fenomenología y el existencialismo (Maldonado-Torres, 2006, 2007, 2010, 2011, 2016). Sus obras, entre las que destaca *Contra la guerra: visiones desde el lado oculto de la modernidad* (2008) por su gran actualidad en el contexto presente, invitan a educadores y educadoras a descentrar las perspectivas eurocéntricas y a mostrar un firme compromiso con marcos alternativos basados en las experiencias de diferentes comunidades marginadas o excluidas (Maldonado-Torres, 2017, 2018, 2019).

El repertorio de herramientas decoloniales para combatir la opresión y la injusticia social se ve ampliado por las contribuciones del filósofo argentino-mexicano Enrique Dussel (1973), quien fomenta el avance en la filosofía de la liberación al criticar el eurocentrismo y el colonialismo desde la perspectiva latinoamericana, siendo sus críticas, por darse en un contexto similar al tratado en el presente estudio, de gran relevancia. Las contribuciones de Dussel subrayan, además, la interconexión de las luchas por la liberación en contextos globales, instando a educadores y educadoras a participar en el activismo en torno a la solidaridad y a las praxis transnacionales (Dussel, 1998, 2007, 2013, 2015).

Queda patente, pues, el papel central que otorgan multitud de pensadores y pensadoras decoloniales a la educación como práctica transformadora, al destacar la relevancia de las voces marginadas, y al desafiar las narrativas hegemónicas mediante el fomento de la conciencia crítica. De este modo, los enfoques decoloniales en la educación, como el que se examina en el presente estudio, se esfuerzan por proporcionar al alumnado entornos de aprendizaje más justos, equitativos e inclusivos (Smith, 2012; Tuck y Yang, 2012; Smith, 2014; Andreotti, 2011; Dei y Cacciavillani, 2024; Freire, 2018). En el contexto específico de los Estudios Ingleses en que se engloba el presente trabajo, cabe destacar también las aportaciones decoloniales que combinan la teoría crítica de la raza y la teoría decolonial en el análisis y transformación crítica de la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (ILE), tanto en el Norte como en el Sur Global, de la mano de autores como Penny-

cook (1998), Canagarajah (1999), Kubota and Lin (2009), Flores y Rosa (2015), y Tuck y Yang (2012).

Siguiendo estas corrientes de pensamiento, contribuciones como la de Bonilla Medina y Finardi (2022) son de gran ayuda para explicar el origen de las creencias subyacentes a las extendidas y nocivas prácticas de valorar las identidades extranjeras por encima de las locales a partir de la colonialidad y racialización; lo cual, a su vez, propicia el abandono o la marginación de los puntos de vista e idiomas regionales y locales. Así, en su estudio, las autoras abordan la colonización o racialización de la enseñanza del inglés mediante la identificación de análisis de estas prácticas eurocéntricas con el objetivo final de intervenir para erradicarlas mediante iniciativas de decolonialidad y desracialización llevadas a cabo con alumnado de grado y posgrado.

5.3. Metodología

Contexto

Este estudio se llevó a cabo en el marco de las iniciativas VEMO-Hist, CLAP e «Interculturalidad, patrimonio y género desde la dominicanidad»,¹ con alumnado de primer curso del grado en Estudios Ingleses de la Universitat de València. La asignatura en que se realizó el estudio se denomina Historia y Cultura de los Países Anglófonos, que, como se desprende de su guía docente, se ocupa de examinar la evolución histórica, social y cultural de los países de habla inglesa. Así, los contenidos de la asignatura se organizan en torno al estudio de eventos clave, movimientos sociales, figuras destacadas y tendencias culturales que han moldeado la iden-

1. La autora quisiera expresar su agradecimiento a los siguientes proyectos por su apoyo a la presente investigación: el proyecto CIENCIAS + LETRAS = CLAP 2.0 (Ciencias y Lingüística: aplicaciones prácticas 2.0) (Ref. FCT-20-15816), coordinado por Esther Nieto, de la Universidad de Castilla-La Mancha, y llevado a cabo del 30/11/2023 al 1/11/2024 y financiado por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades; y el proyecto «Interculturalidad, patrimonio y género desde la dominicanidad», coordinado por Rocío Domene-Benito, llevado a cabo del 01/10/2023 al 31/07/2024 y financiado por el Vicerrectorado de Sostenibilidad, Cooperación y Vida Saludable de la Universitat de València (Convocatoria de ayudas Cátedra Unesco para acciones de educación para el desarrollo, ciudadanía global y sensibilización, curso académico 2023-2024, resolución 14/06/2023).

tidad y el desarrollo de las diferentes naciones que constituyen la angloesfera. Además, en la asignatura se abordan, desde una perspectiva crítica, temas como el colonialismo, la independencia, la inmigración, la literatura, el arte, la música y otros aspectos relevantes de la cultura anglófona. A través de lecturas, discusiones en clase, trabajos escritos y otros recursos, el alumnado obtiene una comprensión más profunda de la diversidad y complejidad de los países anglófonos en su sentido amplio y de su influencia en el mundo contemporáneo.

Las fases y actividades previas a este estudio se realizaron en diferentes contextos y resultaron en la obtención de una selección de ocho relatos breves dominicanos, generados a partir de los talleres de escritura creativa organizados por el grupo TALIS en la Escuela de Letras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (Sevilla-Pavón, 2025). Una vez redactada y revisada la versión en español dominicano de dichos cuentos, el alumnado de los grados en Estudios Ingleses y en Traducción y Mediación Interlingüística, así como de la especialidad de Inglés del máster en Formación del Profesorado de Secundaria, colaboró de manera voluntaria en tareas de: revisión y traducción de los textos al castellano o al valenciano; diseño de situaciones de aprendizaje (es decir, de unidades didácticas) en torno a dichos textos desde una perspectiva decolonial y de género para llevar al aula aspectos lingüísticos y culturales relacionados con la dominicanidad; así como grabación de recursos didácticos adicionales, como las versiones en audio de los diferentes relatos dominicanos.

Participantes

El alumnado participante en el presente estudio fue de un total de 81, cuyo perfil demográfico se detalla a continuación: la mayoría de los y las participantes, 64, esto es, el 79,01 %, eran mujeres, mientras que los 17 participantes restantes, es decir, el 20,99 %, eran hombres. En cuanto a su edad, el rango más numeroso fue el comprendido entre los 18 y los 21 años, perteneciendo 68 estudiantes (83,96 %) a dicho grupo. El siguiente grupo de edad más numeroso fue el de 22 a 25, con un total de 10 participantes (12,34 %) y, finalmente, el rango menos numeroso fue el de mayores de 25 años, al que pertenecían 3 estudiantes (3,69 %).

En lo que respecta a sus países de origen, 54 estudiantes (66,67 %) eran de España y, de entre ellos, 50 (61,73 %) eran de la Comunidad Valenciana, mientras que los 4 restantes (4,94 %) eran de otras ciudades de España. Por su parte, el alumnado procedente de países extranjeros era de un total de 27 (33,33 %), de una gran variedad de lugares: Marruecos, Bulgaria, Italia, Alemania, Austria, Francia, Irlanda, Armenia, Reino Unido, Luxemburgo, Polonia y Suecia, entre otros. Su nivel de inglés, en la mayoría de los casos, era intermedio-alto o B2, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2001).

Instrumentos y materiales para la recogida y análisis de datos

Los principales instrumentos de investigación se basaron, por un lado, en instrumentos de recogida de datos de corte fundamentalmente cualitativo: los diarios de campo de la investigadora y profesora de uno de los grupos de la asignatura en que se enmarcó el estudio y el análisis de las producciones de las personas participantes a partir de la información y de los textos proporcionados. Estos datos se examinaron por medio de un análisis temático, con el programa informático NVivo. Para realizar dicho análisis, se siguió un proceso sistemático que incluyó la familiarización con los datos, la generación de códigos, la identificación de temas y la revisión de los temas identificados.

Procedimiento

Para lograr la consecución de los objetivos, se llevaron a cabo diferentes acciones en el marco de las diferentes iniciativas del proyecto. En primer lugar, se realizaron talleres de escritura e ilustración creativas en la República Dominicana. Seguidamente, se revisaron y tradujeron los textos resultantes del español al inglés (y se incluyeron sus glosarios correspondientes en ambos idiomas) con la colaboración del alumnado de la Universitat de València. Una vez que las traducciones de los textos se habían realizado y revisado, se llevaron a cabo unas actividades con el alumnado de Historia y Cultura de los países anglófonos en el marco de VE-

MO-Hist, CLAP y del proyecto «Interculturalidad, patrimonio y género desde la dominicanidad», que incluían la celebración de un seminario de perspectivas decoloniales en relación con el estudio de dicha materia, así como la realización de una serie de tareas orientadas al fomento de su espíritu crítico con el fin de proporcionar al alumnado herramientas para convertirse en agentes de cambio en aras de la detección, cuestionamiento y superación de las desigualdades sociales desde una perspectiva decolonial y de género. Los instrumentos de recogida de datos se administraron al inicio y final del proyecto.

5.4. Resultados y discusión

De los resultados del análisis temático de las producciones escritas del alumnado de la asignatura «Historia y Cultura de los Países de Habla Inglesa», en la parte de la asignatura dedicada al análisis y discusión de perspectivas decoloniales y de género a través de relatos interculturales, destacan como temas principales varias dimensiones de la preservación cultural, la influencia colonial, las consideraciones éticas y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el contexto de proyectos culturales y educación lingüística. Así, los principales temas tratados por el alumnado en los diversos documentos analizados incluyen:

- *Intercambio lingüístico y cultural.* Los aspectos lingüísticos y culturales constituyen uno de los temas principales tratados por el alumnado. Su presencia se manifiesta a través de los esfuerzos de educación lingüística, junto con proyectos de traducción como el realizado por el propio alumnado en el marco del proyecto, con el fin último de promover el intercambio y la comprensión (inter)culturales. Destacan también su satisfacción en cuanto a su participación, a través del proyecto, en actividades que fomentan la diversidad lingüística, la apreciación cultural y el diálogo intercultural para superar las divisiones lingüísticas y culturales.
- *Estrategias para la comprensión y apreciación cultural.* Otra temática destacada en las producciones del alumnado tiene que ver con las actividades propuestas para fomentar el aprendizaje sobre diferentes culturas y sus cuentos y relatos, enfatizando enfoques

interactivos y participativos para la apreciación y comprensión (inter)culturales. Así, el alumnado hace hincapié en la importancia de la educación, la conciencia, el compromiso respetuoso y los esfuerzos colaborativos para promover la diversidad cultural y combatir la apropiación cultural.

- *Glosario de términos culturales.* El último de los temas recurrentes en las producciones analizadas es la conveniencia de proveer glosarios de términos específicos para los grupos etnolingüísticos objeto de estudio para así facilitar la comprensión y apreciación cultural en diferentes contextos lingüísticos. En general, el análisis temático subraya las complejidades del lenguaje, la cultura, el desarrollo y el compromiso ético con diversas comunidades, enfatizando la importancia de la colaboración respetuosa, el empoderamiento cultural y enfoques sostenibles para la preservación y el intercambio cultural con perspectivas decoloniales y de género para favorecer así la inclusión y empoderamiento del público destinatario.

5.5. Consideraciones finales

El uso y análisis de textos interculturales dominicanos como punto de partida para explorar cómo las obras literarias dominicanas, tanto contemporáneas como históricas, abordan las dinámicas de poder, género y colonialidad tuvo un impacto positivo tanto en la población local como entre el alumnado de la Universitat de València participante en el proyecto y contó con el respaldo de las iniciativas VEMO-Hist, CLAP e «Interculturalidad, patrimonio y género desde la dominicanidad».

El análisis temático de las producciones del alumnado en el marco del proyecto señala la consecución de los objetivos principales del proyecto, pues se observa una mayor concienciación del alumnado en cuanto al ODS 4, en torno a garantizar el acceso de quienes participan a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y la promoción de oportunidades de aprendizaje durante toda la vida (Unesco, 2015, 2017); y al ODS 5, en relación con la igualdad de género en el contexto dominicano.

El análisis refleja, además, una profunda preocupación por el impacto del colonialismo en el lenguaje y la cultura, que perdura aún en la actualidad. Del mismo modo, el alumnado se muestra

capaz de identificar y de interrogar de manera crítica las fusiones lingüísticas y culturales poscoloniales como resultado de procesos históricos y neocoloniales, así como las desigualdades, tanto sociales como de género, surgidas en la República Dominicana a partir de la colonización. Además, el alumnado resalta la importancia de la educación lingüística como herramienta para preservar la identidad y autonomía culturales, subrayando la necesidad de proteger las manifestaciones culturales y lingüísticas autóctonas, frente a los legados coloniales.

En lo referente a la preservación cultural y a los riesgos de apropiación inherentes a proyectos relacionados con culturas de terceros países, el alumnado enfatiza la relevancia de los proyectos de cooperación para proteger el patrimonio cultural, al tiempo que abogan por evitar la apropiación cultural y por incluir perspectivas de género en los proyectos e iniciativas. Se proponen, asimismo, estrategias desde el campo de la educación que favorezcan la concienciación de las personas implicadas y la participación comunitaria para promover un intercambio (inter)cultural honesto y respetuoso.

Asimismo, el alumnado destaca la necesidad de integrar los esfuerzos de preservación cultural con los ODS, reconociendo el papel fundamental de los proyectos (inter)culturales en la promoción de la inclusión social, las oportunidades socioeconómicas y la sostenibilidad ambiental.

En cuanto a las principales consideraciones éticas en el marco de proyectos interculturales, el alumnado resalta la importancia de la sensibilidad cultural, la justicia en cuanto a la propiedad cultural y la colaboración con las comunidades para evitar la explotación y la tergiversación. Además, se proponen estrategias para fomentar el empoderamiento de género y la equidad en iniciativas de preservación cultural.

El intercambio lingüístico y cultural emerge como otro tema relevante, evidenciando el valor de la educación lingüística y de los proyectos de traducción como el llevado a cabo en el contexto del proyecto, para promover la comprensión intercultural. Se celebra la participación en actividades e iniciativas que fomentan la diversidad lingüística y la apreciación cultural con perspectiva de género y desde un enfoque decolonial. Finalmente, se destaca la conveniencia de proveer glosarios de términos culturales específicos para facilitar la comprensión y apreciación cultural en diversos

contextos lingüísticos, siendo esta otra de las acciones llevadas a cabo por el alumnado en el seno del proyecto.

Globalmente, el análisis temático revela un compromiso profundo del alumnado por la promoción de la diversidad cultural, la equidad social y de género, la perspectiva crítica y decolonial, y la colaboración respetuosa en proyectos (inter)culturales y educativos en relación con el estudio y la didáctica de la lengua, la literatura y la/s cultura/s de los países anglofonos.

Referencias bibliográficas

- Andreotti, V. D. O. (2011). *Actionable postcolonial theory in education*. Springer.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. Aunt Lute Books.
- Anzaldúa, G. (2012). *Light in the dark: rewriting identity, spirituality, reality*. Duke University.
- Anzaldúa, G. y Alarcón, N. (eds.). (2015). *Making face, making soul: creative and critical perspectives by feminists of color*. Aunt Lute Books.
- Anzaldúa, G. y Keating, A. (eds.). (2010). *The Gloria Anzaldúa reader*. Duke University.
- Bonilla-Medina, S. X. y Finardi, K. (2022). Critical race and decolonial theory intersections to understand the context of ELT in the Global South. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27 (3), 822-839.
- Canagarajah, S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford University.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación y Cultura del Gobierno de España.
- Consejo de Europa (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (volumen complementario). Consejo de Europa.
- Dei, G. J. S. y Cacciavillani, A. (2024). Actualizing decolonization: a case for anticolonizing and Indigenizing the curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 58 (2), 209-226. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae036>
- Dussel, E. (1973). *Método para una filosofía de la liberación*. Nueva América.
- Dussel, E. (1998). *Ethics of liberation: in the age of globalization and exclusion*. Duke University.

- Dussel, E. (2007). *20 tesis de política*. Siglo XXI.
- Dussel, E. (2013). *Filosofía de la liberación*. Trotta.
- Dussel, E. (2015). *Política de la liberación: historia mundial y crítica*. Del Signo.
- Dunn, R. S. (2000). *Sugar and slaves: the rise of the planter class in the English West indies, 1624-1713*. University of North Carolina.
- Escobar, A. (2007). Worlds and knowledges otherwise: the Latin American modernity/coloniality research program. *Cultural Studies*, 21 (2-3), 179-210.
- Fanon, F. (1952). *Black skin, white masks*. Du Seuil.
- Fanon, F. (1961). *The wretched of the Earth*. Grove.
- Fanon, F. (2008). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Flores, N. y Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85 (2), 149-171.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury.
- Gibson, N. C. (2015). *Fanon: the postcolonial imagination*. Polity.
- Gordon, L. R. (1995). *Fanon and the crisis of European man: an essay on philosophy and the human sciences*. Routledge.
- Grosfoguel, R. (2007). The epistemic decolonial turn: beyond political-economy paradigms. *Cultural Studies*, 21 (2-3), 211-223. <https://doi.org/10.1080/09502380601162514>
- Grosfoguel, R. (2013). Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1 (1), 1-37.
- Kubota, R. y Lin, A. M. Y. (eds.) (2009). *Race, culture, and identities in second language education: exploring critically engaged practice*. Routledge.
- Lugones, M. (2003). *Pilgrimages/peregrinajes: theorizing coalition against multiple oppressions*. Rowman & Littlefield.
- Lugones, M. (2007). The coloniality of gender. *Worlds & Knowledges Otherwise*, 1, 1-17.
- Lugones, M. (2008). Heterosexualism and the colonial/modern gender system. *Hypatia*, 22 (1), 186-209.
- Lugones, M. (2010a). Toward a decolonial feminism. *Hypatia*, 25 (4), 742-759.
- Lugones, M. (2010b). The inextricability of race, gender, and coloniality. *Gender and Development*, 18 (2), 33-45.

- Maldonado-Torres, N. (2006). The topology of being and the geopolitics of knowledge: modernity, empire, coloniality. *City*, 10 (1), 115-144.
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being. *Cultural Studies*, 21 (2-3), 240-270.
- Maldonado-Torres, N. (2008). *Against war: views from the underside of modernity*. Duke University.
- Maldonado-Torres, N. (2010). Overcoming the metaphysics of the West: a Latin Americanist perspective. *Continental Philosophy Review*, 43 (2), 209-231.
- Maldonado-Torres, N. (2011). Outline of ten theses on coloniality and decoloniality. *KULT_online*, 28.
- Maldonado-Torres, N. (2016). *Against war: views from the underside of modernity*. Duke University.
- Maldonado-Torres, N. (2017). Las cuatro interacciones en la colonialidad del poder: hacia un giro descolonial en la teoría política. *Revista de Ciencia Política*, 37 (1), 13-29.
- Maldonado-Torres, N. (2018). *La descolonización y el giro descolonial*. Akal.
- Maldonado-Torres, N. (2019). Las luchas por descolonizar el saber, la universidad y el ser. *Revista de Ciencias Sociales*, 29, 8-19.
- Martínez-Cairo, B. y Buscemi, E. (2021). Latin American decolonial feminisms: theoretical perspectives and challenges. *Territoires féministes en Amérique Latine: voix périphériques II (Resistencias: el sentido comunitario de las luchas)*. *Alhim*, 42. <https://doi.org/10.4000/alhim.10153>
- Mignolo, W. (2000). *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton University.
- Mignolo, W. (2009). Epistemic disobedience, independent thought and de-colonial freedom. *Theory, Culture & Society*, 26 (7-8), 1-23.
- Mignolo, W. (2011). *The darker side of Western modernity: global futures, decolonial options*. Duke University.
- Moraga, C. y Anzaldúa, G. (eds.) (2015). *This bridge called my back: writings by radical women of color*. SUNY.
- Ortega, P. J. (2022). Introducción. En: Ortega, P. J. (ed.), Artiles, L. y Armenteros, C. (coeds.). (2022). *Decolonialidad, emancipación y utopías en América Latina y el Caribe*. CLACSO.
- Pennycook, A. (1998). *English and the discourses of colonialism*. Routledge.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America. *On Nepantla: Views from South*, 1 (3), 533-580. Duke University. <https://doi.org/10.1215/10829820-1-3-533>.

- Quijano, A. (2011). Colonialidad del poder y clasificación social. *Contextualizaciones: Revista semestral del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad de Guadalajara*, 3 (5), 1-32. <https://contextlatin.cucsh.udg.mx/index.php/CL/article/view/2836>"
- Santos, B. S. (2014). *Epistemologies of the South: justice against epistemicide*. Routledge.
- Sevilla-Pavón, A. (2025). Recopilación y difusión de los cuentos TALIS de la República Dominicana para el fomento de competencias lingüísticas, literarias, interculturales y solidarias. En: Sevilla-Pavón, A. y Saneleuterio, E. (eds.). *Mucho más que un paraíso caribeño... Cuentos de la República Dominicana*. Tirant Humanidades.
- Sharpley-Whiting, T. D. (1997). *Frantz Fanon: conflicts and feminisms*. Rowman & Littlefield.
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. Zed Books.
- Smith, L. T. (2014). Social justice, transformation and indigenous methodologies. En: Rinehart, R., Barbour, K. y Pope, C. (eds.). *Ethnographic worldviews*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6916-8_2"
- Tuck, E. y Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1 (1), 1-40.
- Unesco (2015). *Unesco moving forward the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247785>
- Unesco (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

SECCIÓN: **CONTRIBUCIONES DEL ALUMNADO**

Esta sección presenta 11 biografías ficcionales en lengua española con sus correspondientes actividades (realizadas por el alumnado de la asignatura de Lengua Española para Maestros), dos de las cuales han sido realizadas por estudiantado de la University of Limerick (estas no están estrictamente dirigidas a un público infantil) para reflejar el intercambio de conocimiento práctico que se realizó en el marco de este proyecto.

Asimismo, el trabajo del alumnado de la asignatura de Lengua Extranjera para Maestros: Inglés queda representado con las mismas 11 biografías en lengua inglesa (no se trata de una traducción, sino que es una versión libre) con sus respectivas guías de lectura.

Cabe destacar que, al inicio de las biografías en ambas lenguas y de sus aplicaciones didácticas y lectoras, aparece una ilustración de cada una de las referencias femeninas seleccionadas (creadas también por el alumnado de la asignatura de Lengua Extranjera para Maestros: Inglés).



Biografía 1.

Ada Balcácer

(maestra, artista y activista sociocultural)

OLGA VERA, LAIA MONZÓ, CARLA ROSELLÓ Y BLANCA SÁNCHEZ

En la isla caribeña bañada por el sol y la brisa marina vivía una niña llamada Ada Balcácer. Desde pequeña soñaba con ser artista y maestra, llenando el mundo de color y alegría. Su isla natal, la República Dominicana, era su inspiración en cada trazo de su pincel.

Un día, cuando Ada tenía solo 5 años, una triste nube oscureció su cielo. Su madre, su guía y pilar fundamental, se fue a un lugar lejano. Ada, su padre y sus hermanos se quedaron solos, con el corazón roto y llenos de preguntas.

En medio de la tristeza, Ada descubrió un refugio mágico: el arte. Una profesora amable la encontró llorando en el baño de la escuela y la llevó a la sala de arte. Allí, rodeada de pinturas y pinceles, Ada encontró un lenguaje para expresar sus emociones y dejar escapar el dolor.

Su pincel se convirtió en una varita mágica, capaz de transformar sus lágrimas en arcoíris y sus sueños, en realidades. A pesar de las dificultades, Ada no abandonó su pasión, incluso cuando su padre, preocupado por la situación económica, le pedía que dejara el arte para trabajar... En esos momentos de duda, Ada escuchaba la voz de su madre en sus sueños, animándola a seguir su camino.

Con un corazón valiente y un pincel mágico en la mano, Ada comenzó a vender sus obras en las calles, ganándose un dinero y llenando el pueblo de color y esperanza; su talento no pasó desapercibido y pronto su nombre resonó por toda la isla.

Al convertirse en madre, Ada transmitió a sus hijas su amor por el arte y el orgullo de ser dominicanas. Juntas fundaron una escuela de arte para mujeres y niños, un espacio donde la creatividad florecía y los sueños cobraban vida.

Pero pronto un terrible huracán azotó la isla y destruyó la escuela de Ada. La artista, acostumbrada a afrontar las adversidades, no se rindió. Con la ayuda de su comunidad reconstruyó su rincón de arte. Ada continuó fundando escuelas, incluso le dieron un

premio. Aquel día, su padre, con lágrimas en los ojos, la vio brillar en el escenario, orgulloso de la hija que había convertido su dolor en arte, y su pasión, en una aventura.

Las obras de Ada viajaron por todo el mundo llenando museos y sus hijas abrieron escuelas de arte por todo el mundo: Dublín, París, Milán, Nueva York, Londres, Bogotá, Buenos Aires y La Habana.

Ada nos recuerda que, sin importar de dónde vengamos, siempre podemos alcanzar nuestros sueños, con pasión, esfuerzo y un toque de magia.

ACTIVIDAD: «¡CELEBRANDO EL ARTE Y LA RESILIENCIA!»

Objetivos

- Fomentar la creatividad y la imaginación de los niños.
- Introducirlos en la historia y cultura dominicana.
- Inspirarlos en el ejemplo de una mujer dominicana que ha logrado sus sueños a través del arte.
- Promover la igualdad de género y el empoderamiento femenino.

Materiales

- Imágenes de la artista dominicana que inspiró la actividad (opcional).
- Hojas de papel blancas o de colores.
- Lápices de colores, crayones, pinturas o cualquier otro material artístico que prefieran los niños.
- Tijeras.
- Pegamento.
- Música dominicana para crear un ambiente agradable (opcional).

Organización del espacio

- Preparamos un espacio amplio y bien iluminado donde los niños puedan trabajar con comodidad.
- Cubrimos las mesas con manteles o papel de periódico para protegerlas de la pintura y el pegamento.
- Colocamos los materiales artísticos en el centro de la mesa para que todos los niños puedan acceder a ellos fácilmente.

Desarrollo de la actividad

- Introducción (5 minutos):
 - Comenzamos saludando a los niños y preguntándoles si les gusta dibujar, pintar o crear arte.
 - Les contamos brevemente la historia de la artista dominicana que inspira la actividad, destacando sus logros, su pasión por el arte y cómo ha superado las dificultades en su vida.
 - Mostramos imágenes de la artista a los niños y hablamos sobre su trabajo.
- Exploración artística (15 minutos):
 - Entregamos a cada niño una hoja de papel y una variedad de materiales artísticos (lápices de colores, ceras, pinturas, etc.).
 - Se dedican dos minutos a pensar en la artista dominicana y en su historia.
 - Los animamos a crear una obra de arte que represente lo que han aprendido sobre ella, sus sueños, su pasión por el arte o cualquier otra cosa que les inspire la historia, según lo que han imaginado.
 - No hay instrucciones específicas, dejaremos que su imaginación fluya y creen lo que quieran.

- Exposición y reflexión (20 minutos):
 - Cuando los niños hayan terminado sus obras de arte, se reúne a todo el grupo para una exposición.
 - Pedimos a cada niño que pase al frente y muestre su creación al resto del grupo.
 - Los animamos a explicar oralmente qué han creado y qué significa para ellos.
 - Al final, preguntaremos en asamblea qué les ha parecido la actividad y qué han aprendido sobre la artista dominicana y sobre las mujeres apasionadas por el arte.
- Cierre (5 minutos):
 - Felicitamos a los niños por sus creaciones.
 - Reflexionamos con ellos sobre la importancia de seguir sus sueños, de perseguir sus pasiones y de superar las dificultades.
 - Destacamos la importancia de la igualdad de género y el empoderamiento femenino.

En conclusión, la historia de Ada Balcácer es un ejemplo de cómo la pasión, la perseverancia y la creatividad puede ayudarnos a superar obstáculos y lograr nuestros sueños, a la vez que inspiramos a otras personas.

Es una historia llena de valores que pueden ser fácilmente asimilados por los niños y niñas de infantil, motivándolos a explorar su propio potencial y a perseguir sus sueños con entusiasmo.

Biography I. **Ada Balcácer**

NAIARA LLORENS, HUGO ORTEGA AND SOFÍA SILVESTRE

There was a mermaid who swam the Caribbean Sea.
Ada was her name, she loved being free.
She was really creative and helped others too.

One day she had an accident that made her feel blue.
Now she has one arm instead of two
but don't worry! dreams always come true.

When she grew up she became a painter and a teacher,
and swam to the Atlantic Ocean to learn from other creatures.
She had lots of fun but her time to leave had come.

She found a war as she returned home.
The sailors tried to steal her mother's throne
but she fought back with skin and bone, because
she lost her arm, not her hope.

She watched mermaids get caught with nets
and they even also got capture their fish pets,
which didn't down her, she wanted liberty not that mess.

Finally, the war ended and everyone thanked her.
The mermaid became proud of herself
And decided to tell her story in verse.

READING GUIDE

Short biographical note

Ada Balcácer (1930) is an artist, a teacher, and an activist who was born in Santo Domingo, in the Dominican Republic. One day while she was riding a horse, she fell down and lost her arm, but she decided to keep fighting for her dreams. Years later, she went to New York for some years to study art. Few months after she came back to her country, the Dominican Civil War started. She and her partners fought back to be able to express their ideas and achieve freedom. She later became a famous artist in her country.

Justification & importance of the female figure

This woman is important because her story shows how brave and willing she is. She is also a referent for girls and boys, and she motivates them to keep fighting for their dreams. Her story is also important because it shows the life of a woman who lives in a country whose situation is commonly unknown.

Combination of fictional and non-fictional data

In our poem we used some metaphors with the sea, like:

- She is a mermaid.
- Her country is the Caribbean Sea.
- She travels to the Atlantic Ocean (not to New York) by swimming.
- Soldiers are sailors.
- Her mother's throne represents the liberty of her country.

Objectives

- To get children to know Ada Balcácer, since she can be a good reference for them to keep fighting for their dreams.
- To introduce new cultures in their lives.

Procedure/activities (phases/stages)

| Phase | Timing | Resources/materials | Pre/while/post-reading activities |
|---|------------|---|--|
| Circle and situated practice | 5 minutes | Dominican song: <i>Calles de Santo Domingo</i> Ada's paintings | To situate them, we will start the class by playing a song from the Dominican Republic while showing some of the paintings from Ada. |
| Guided exploration and contextualization | 10 minutes | Poem picture | Ask them to describe the picture to catch their attention and get them more into the reading. |
| Critical framing, dialogue and discussion | 15 minutes | Poem | Read the poem using a dramatic tone and ask them questions in between to see if they are paying attention. <ul style="list-style-type: none"> • Did you know the Caribbean Sea? (after verse 2) • Do you like painting? (after verse 8) • Do you have any pet? (after verse 16) • Did you like the poem? (after finishing the reading) |
| Transformed Practice | 10 minutes | Watercolor, papers and paintbrushes | Create their own painting, like the Ada ones. |

1960's-*Calles de Santo Domingo*

Educative practice reflection

We think that this activity helped us to learn more about Dominican Republic culture. It also made us discover a new female referent that motivates us to fight for our dreams. In conclusion, we think that many more people need to know her, not just girls.



Biografía 2.

Aisha Syed Castro

(violinista)

ARIADNA GUILLOT, MÍRIAM HERNÁNDEZ, LAIA SANJUÁN Y LAURA HUERTA

Aisha Syed Castro nació en la República Dominicana, en una aldea llamada Santiago. Aisha vivía en una pequeña casa junto a sus padres y su abuela. Desde que era pequeña, sintió gran pasión por la música. Debido a sus escasos recursos, nunca había tenido acceso a ningún instrumento, hasta que el día en que cumplió 5 años, tras mucho tiempo ahorrando, sus padres decidieron regalarle un violín. Pero este no era un instrumento cualquiera, la peculiaridad que tenía era que cuando una persona que sentía verdadera pasión por la música hacía sonar sus cuerdas, este hacía magia.

Cuando creció, los padres decidieron apuntarla a clases particulares, consiguiendo así que el violín cada vez resultara más mágico, hasta el punto de que un día consiguió tocar con la Orquesta Sinfónica Nacional Dominicana con tan solo 11 años, concierto con el que consiguió ser admitida en la Escuela para Niños Brillantes.

Conforme la magia y la habilidad musical de Aisha iba creciendo, sus éxitos también lo hacían. Consiguió graduarse en la Escuela Real de Música de Londres, donde conoció a muchísimos magos musicales como ella, y grabó varios discos, los cuales contenían piezas musicales como *El baile de las hadas* o *Melodía para sueños*. Gracias a esto, logró convertirse en una de las diez mejores músicas mágicas de Europa ese año.

Su último proyecto ha sido el de la creación del Festival de Instrumentos Encantados, un festival realizado en el pueblo Centellín, en el que Aisha ha hecho realidad los sueños de muchos niños gracias a su violín mágico. Con este hizo aparecer todos los instrumentos que los niños no podían adquirir debido a los escasos recursos que tienen las familias de este pueblo.

Actualmente, Aisha, con sus 22 años, visita con frecuencia cárceles y hospitales, y viaja a muchos pueblos de la República Dominicana llevando su festival por todo el mundo. Durante su estancia en los hospitales, la magia que consigue emitir gracias a su

pasión por la música sana las enfermedades de cada niño enfermo que tiene el placer de escucharla.

Todo esto lo hace para dar a conocer su magia, la magia que desprende con la música y, sobre todo, con su esfuerzo y dedicación.

ACTIVIDAD

Tras realizar la lectura de esta biografía, a los niños y a las niñas se les repartirán hojas en blanco y se les pedirá que se dibujen a ellos mismos cumpliendo un sueño que deseen mucho. Después, reflexionaremos con ellos y ellas sobre cómo creen que pueden alcanzarlo y se dejará a los compañeros que hagan propuestas al respecto. Con la técnica de dictado al adulto, la maestra o el maestro anotará en la pizarra las conclusiones en forma de un consejo o pequeña meta por estudiante. De esta manera se les hará ver que hay muchas formas de alcanzar un mismo objetivo y que luchar por conseguirlo implica marcarse pequeñas tareas cuyo cumplimiento nos motive y mantenga en la buena dirección.

¿Por qué esta historia puede ser interesante en el aula de Educación Infantil? Esta fantástica historia puede servir de inspiración a los niños para transmitirles la importancia de seguir luchando por sus sueños y conseguir que no desistan en sus propósitos, por mucho que parezcan difíciles de alcanzar y encuentren adversidades en el camino.

La historia habla de cómo Aisha, una niña de pocos recursos jamás hubiese imaginado la posibilidad de llegar tan lejos con la música. Sin embargo, impulsada por su pasión y su esfuerzo, consigue alcanzar sus metas y, además, crecer enormemente en el mundo de la música, ayudando a otras personas con la magia de su vocación. Ella logra cumplir su sueño de ser música y es incluso capaz de sanar a enfermos con su virtuoso instrumento.

Por eso esta historia es un ejemplo perfecto de superación. Transmite a los niños y a las niñas la importancia de luchar por sus objetivos e inspiraciones, a pesar de que puedan parecer imposibles de alcanzar. Asimismo, es un relato que resalta que la vocación hace que todo lo que consiga motivada por ella dará como fruto mejores resultados.

Biography 2.

Aisha Syed Castro

NEREA CARDONA, ALEJANDRA CAÑADA,
MARÍA LÁZARO AND JOANNA QUILES

My name is Aisha Syed Castro.

I was born in Dominican Republic, in a beautiful island where pirates lived.

I love music and I like to listen to *Let it go* from Frozen.

My best friend is my violin, Alvin.

I make a big effort to live my dream.

READING GUIDE

Short biographical note

Aisha was born in Santiago, Dominican Republic, she began studying violin and flute when she was four years old at the *Hogar de la Armonía* in the city of Santiago. At the age of 11, she made her debut with the National Symphony Orchestra, becoming its youngest soloist. In 2002, she entered the Yehudi Menuhin School in London. She was the first Latin American to be admitted there.

Justification & importance of the female figure

Women are undervalued and under-recognised in professions that require talent. It is important to publicise women who have dazzled with their talent, but who are not known simply because they are women, as men have predominated throughout history. Aisha Syed Castro is a brilliant musician who must be recognised and not underestimated.

Combination of fictional and non-fictional data

On the one hand, we have some non-fictional data such as her name Aisha Syed Castro, her place of birth Dominican Republic or her great love for music. In addition, it is also true that she plays the violin. On the other hand, there are some fictitious elements, such as listening to *Let it go*, her birthplace where pirates live, and her violin named Alvin.

Objectives

One of the main objectives is to show who Aisha Syed Castro is and to make the image of women in the music industry more visible. It is a very competitive world where women are underestimated. The aim is to make people aware that a woman can be just as talented and have the same capabilities as a man.

Procedure/activities (phases/stages)

| Phase | Timing | Resources/ materials | Pre/while/post-reading activities |
|---|------------|-------------------------|--------------------------------------|
| | 5 minutes | Violin music | Pre-reading activity |
| Ask about the most relevant things. | 15 minutes | | While reading activity |
| Carry out a creative activity: a picture of the characters. | 15 minutes | Paper and paints | Post-reading |

Educative practice reflection

Educational practice is the set of intentional actions carried out by teachers and students in the teaching and learning process. Educational practice has different dimensions, such as personal and interpersonal. Educational practice can also be conceived as a technique or an interaction, depending on the perspective adopted. Moreover, educational practice is a didactic way to teach and learn in a more fun way, which can lead to better results.



Biografía 3.

Amadita Pittaluga

(médica bioanalista y empresaria)

PAULA PALOMERA, LAURA LÓPEZ, IRENE CALABUIG Y EVA GÓMEZ

¡Amadita Pittaluga, la superheroína de la medicina y la empresa!

Amadita Pittaluga era una niña muy curiosa que siempre se preguntaba «¿por qué?» y «¿cómo?». Desde pequeña, le encantaba explorar el mundo que la rodeaba y aprender cosas nuevas cada día.

A medida que Amadita creció, descubrió su amor por ayudar a las personas enfermas y entender cómo funcionaba el cuerpo humano. ¡Se convirtió en una auténtica detective de la salud!

Quería convertirse en doctora para curar enfermedades y hacer sonreír a todos.

Pero la historia de Amadita no termina ahí. Además de ser una supermédica, Amadita también se aventuró en el mundo de los laboratorios, donde realizaba experimentos mágicos para descubrir nuevos tratamientos y medicinas. ¡No es increíble?

Pero eso no es todo, Amadita tenía un espíritu emprendedor que la llevó a abrir su propia empresa. No solo era una brillante científica, ¡también era una genial empresaria! Con sus iniciativas científicas, ayudaba a muchas personas y creaba oportunidades para otros.

Actuamente, Amadita Pittaluga es recordada como una verdadera superheroína. Su valentía, inteligencia y corazón generoso inspiran a niños y niñas de todo el mundo a perseguir sus sueños y hacer del mundo un lugar mejor.

Y así termina nuestra historia sobre la increíble Amadita Pittaluga. Recordad siempre seguir vuestra curiosidad, perseguir vuestros sueños y nunca dejar de creer en vosotros mismos. ¡Vosotros también podéis ser superhéroes como Amadita!

ACTIVIDAD: «DESCUBRIENDO A AMADITA PITTLUGA»

Espacio: aula de psicomotricidad del centro educativo. Temporalización/duración: 35 minutos.

Objetivos

- Fomentar la importancia de las mujeres.
- Fomentar la igualdad y el respeto entre individuos.
- Enseñar a que con ambición y ganas consigues tus objetivos.
- Desarrollar la escucha activa y la motivación para la consecución de objetivos.

Materiales

- Cartulinas grandes.
- Rotuladores de colores.
- Pegatinas.
- Imágenes impresas de Amadita Pittaluga.
- Fotos relacionadas con la medicina y la ciencia.

Metodología

Aprendizaje experiencial y participativo.

Descripción

- En primer lugar, se tratará de realizar una pequeña asamblea donde se contextualiza de manera dinámica y animada quién es Amadita y la importancia de su labor en el mundo.
- En segundo lugar, se ponen imágenes de salas médicas, laboratorios y de Amadita y se divide a los niños en grupos pequeños junto a una cartulina grande y materiales de dibujo. Entonces, se les pide que dibujen escenas relacionadas con el trabajo de Amaditta Pittaluga, como podría ser un laboratorio, una empresa o personas siendo ayudadas en su labor médica.
- Tras la finalización del mural realizado por cada grupo, los trabajos resultantes son presentados y expuestos a al resto de la clase: los autores deben explicar a sus compañeros el dibujo que han realizado y qué es lo que más les ha gustado de esta gran mujer.

- Finalmente, se concluye con una asamblea final guiada en la que se plantean diferentes puntos destacables, como puede ser la importancia de las mujeres y que ellos también pueden ser como ella en un futuro.

Observación/evaluación:

- En primer lugar, se utilizaría un diseño de evaluación continua, para poder revisar los conocimientos antes de empezar con la actividad, mediante y después. De esta forma se presta atención a todo el proceso de aprendizaje, sin dejar nada por el camino.
- En segundo lugar, se utilizaría una tabla con ítems para poder marcar y resaltar los aspectos que hayan sido más difíciles para los alumnos, así como los más fáciles. De la misma forma, se completaría la tabla para poder contemplar los logros y desafíos de estos.

Biography 3.

Amadita Pittaluga

BERTA ORTS, ANA CASTELLÓ AND ANDREA APARICIO

Amadita was a woman born in Santo Domingo.

She loved to play doctors with her friend.

She studied in the United States, where she saw laboratories for the first time and where she met her partner Willow, the parrot.

Willow was a very intelligent parrot who makes potions.

Amadita fell in love with laboratories, so she opened one of her own with Willow.

She was a very curious and helpful woman, that's why she had the goal of helping people in her city.

With perseverance and sacrifice, she and Willow created a lot of laboratories in Santo Domingo.

READING GUIDE

Short biographical note

Our story is about a woman who grew up admiring laboratories because of a gift she was given. She later decided to study in the United States to learn more about them. Her name was Amadita Pittaluga, and she created the first laboratories in her city, Santo Domingo.

Justification & importance of the female figure

The female figure in our story is very important because she was the first person to create a line of laboratories in Santo Domingo. She helped a lot of people because she kept chasing her dreams. She is a perseverant and a kind woman.

Combination of fictional and non-fictional data (40-50 words)

In our biography there is fictional data, such as her partner being a parrot named Willow who makes potions to help Amadita in her tasks. But there is non-fictional data too, as it is said that she is from Santo Domingo, she created a line of laboratories, and she studied in the USA.

Objectives

- To learn about Amadita.
- To teach kids to pursue their dreams.
- To teach kids about culture using a female figure.

Procedure/activities (phases/stages)

| Phase | Timing | Resources/ materials | Pre/while/post-reading activities |
|---|------------|---------------------------------------|---|
| Circle and situated practice | 10 minutes | None. | We will ask kids if they know anything about laboratories, science and potions. |
| Guided exploration and contextualization | 5 minutes | Picture of Amadita.* | We will ask the kids to describe Amadita. |
| Critical framing, dialogue and discussion | 10 minutes | The biography | We will read the biography. |
| Transformed practice | 20 minutes | Dish soap, plastic dishes and pepper. | In this phase, we will do a simple experiment with dish soap and pepper in a plastic plate, we will include the kids in the activity by letting them add the dish soap. |

* <https://i0.wp.com/www.revistamercado.do/wp-content/uploads/2022/08/3-Amadita-Antigua-copy.jpg?resize=332%2C431&ssl=1>

Educative practice reflection (40-50 words)

We think this activity would be useful in class because it combines teaching from the book and teaching with a fun activity. With this activity, we are trying to teach kids about science and a female figure in a playful way, so the kids are entertained while learning.



Biografía 4.

Amelia Brea Bermúdez

(actriz, modelo, emprendedora)

ÁNGELA BELEÑA, TERESA RUBIO, MARÍA DIEGO Y MARÍA FERNÁNDEZ

Hace unos años, en República Dominicana, nació una niña con síndrome de Down llamada Amelia Brea Bermúdez. Desde muy pequeña, su sueño fue ser actriz profesional. Aunque había un pequeño inconveniente: la marginación y la discriminación que sufría por parte de la gente de su alrededor. Pese a todo esto, ella no paró de luchar para poder lograr sus objetivos. Tras muchos años de esfuerzo y con el apoyo incondicional de su familia, consiguió cumplir su sueño al ser la protagonista de la película *Mañana, no lo olvides*, gracias a que la gran revista *Vogue* se interesó por su historia.

Una mañana, la llamaron para decirle que estaba nominada a los premios Óscar por su gran actuación en la película, noticia que hizo que su rostro se iluminara y no pudiera contener las lágrimas de la emoción. Y así emprendió un viaje por todo el mundo, dándose a conocer como «una joven que cambió el punto de vista». Durante su trayecto, conoció a muchas personas que le ayudaron a impulsarse en el mundo del cine, como Tom Cruise, Tom Hanks, Brad Pitt o Julia Roberts.

Amelia consiguió ser una persona talentosa y reconocida, tanto en su país como en el resto del mundo. Lamentablemente, con el paso del tiempo dejó su carrera teatral y hoy en día trabaja como asistente de relaciones públicas, donde cuenta su historia en charlas y talleres. Gracias a esto, destaca el valor de la perseverancia y la disciplina, mostrándose como un ejemplo sobre todo para los más pequeños.

ACTIVIDAD

Temporalización: esta actividad tendrá lugar durante una sesión en el aula, aunque podría considerarse la opción de que fueran dos sesiones, en el caso de que los alumnos no hayan acabado los dibujos de Amelia. Por otro lado, la parte del libro viajero se realizará en casa, de manera que cada fin de semana se lo llevará un niño o niña para poder llevarlo a cabo.

Objetivo

Fomentar un buen crecimiento de los niños fundamentado en el respeto, educación y tolerancia e igualdad. Por eso, creemos que esta actividad con dicha biografía puede servir de modelo o inspiración a los niños pequeños, ya que de esta manera podemos hacer que comprendan que, mediante el esfuerzo, perseverancia y disciplina, pueden lograr en su vida muchas de las cosas que se propongan, es decir, que aprendan a luchar por sus sueños sin rendirse, dado que finalmente todo tiene su fruto. Por otro lado, al comentar la historia de esta dominicana con síndrome de Down, podemos hacerles entender que todos somos igual de válidos en la sociedad y que crean en su capacidad independientemente de sus características. Por último, se pretende que sean conscientes, como bien dice Amelia, de la importancia que tiene la familia en este caso, y en general en todos, para que los niños puedan apoyarse en ella y ser acompañados en su camino.

Recursos humanos

Para esta actividad será necesario contar con la ayuda de un docente en el aula; para la parte del libro viajero, se precisará de la ayuda de las respectivas familias.

Recursos materiales

- Canva interactivo para poder explicarles la historia de Amelia.¹
- También, rotuladores y diferentes tipos de pinturas de todos los colores para que realicen los dibujos.

1. <https://view.genially.com/66573a1d7544c200141c01e6/presentation-biografia-amelia-brea>

- Por último; cartulina, una espiral para encuadrinar, rotuladores, tijeras y pegamento, para que el docente cree el libro viajero propio de la clase.

Descripción

- En primer lugar, esta tarea consiste en reunir a todos los alumnos en la asamblea del aula para proceder a contarles la biografía de la dominicana. Con la finalidad de que estos la puedan comprender de manera adecuada, ya que solo tienen cinco años, se explicará en forma de cuento ameno y atractivo, para tratar de captar su atención lo máximo posible.
- Seguidamente, se pasará a hacerles preguntas sencillas e interactivas para ver si han comprendido la historia de Amelia, sobre el esfuerzo y su capacidad. Como, por ejemplo: ¿Qué os ha parecido la vida de Amelia? ¿Os ha gustado? ¿Conocéis a algún nene o nena con síndrome de Down? ¿Sabéis lo que es? ¿Creéis que Amelia es valiente por perseguir sus sueños? ¿Os gustaría ser como ella?
- Una vez comentado todo esto, cada alumno realizará individualmente un dibujo en un folio sobre cómo creen que es Amelia, de manera que podremos ver las diferentes representaciones visuales que tiene cada uno de ella.
- Por último, se confeccionará un libro viajero, en el cual cada estudiante tendrá que dibujar un autorretrato en una página, y escribir una pequeña biografía con ayuda de su padre o madre, para fomentar la participación y el acompañamiento de la familia en sus vidas. De esta forma, también fomentaremos su autoconcepto y autoestima, siendo conscientes de cómo se ven ellos mismos y de si sería necesario proporcionarles algún tipo de refuerzo.

Biography 4.

Amelia Brea Bermúdez

NOELIA DE LA CUESTA, ÉRIKA GARRIDO,
CLAUDIA GÓMEZ AND MARÍA ROMERO

Long time ago, when the sky was upside down.

In the city of stars where effort reigns
and people fight for memory. We met a
big star, who had a great power...

...and she dreamed of acting.

With her family and friends, she managed to fill the sky with
colors and create a tomorrow to remember.

READING GUIDE

Short biographical note

Amelia Brea Bermúdez was born in 1991 in Santo Domingo, Dominican Republic. She has Down syndrome. Throughout her childhood she has been operated several times and has been surrounded by family and friends who have unconditionally supported her. Some of her hobbies are singing, giving talks, telling her story, dancing and even making videos for Youtube. She's always dreamed of acting. At the age of twenty, she entered the Academy of Artistic Training "Amaury Sánchez" where she trained and managed to become a professional actress. She has acted in the most important stages of her country such as the National Theatre and the Palace of Fine Arts, she has also acted in short films and has participated in the film *Mañana no te olvides*. She is currently an Ambassador for Disability in the Dominican Republic and at the Best Buddies Foundation, to fight for young people with intellectual disabilities in the Dominican Republic to have labor rights.

Justification & importance of the female figure

Amelia Brea Bermúdez is a reference woman for all girls who want to achieve their dreams through their positivity and joy. It is an example of how difficult it is to achieve the goals. For us, it is important to highlight the figure of the woman in history as she is a mirror where girls can look at themselves.

Combination of fictional and non-fictional data

We have combined fiction with reality in our story so as not to omit part of its story so that you can understand it. For instance, we refer to Hollywood as the place where Amelia lives because she is an actress.

Objectives

- To tell the story of Amelia Brea Bermúdez.
- To show the diversity of the world.
- To work the gender perspective.
- To try to reflect effort as the basis for achieving dreams.
- To work on new vocabulary.

Procedure/activities (phases/stages)

| Procedure/ activities (phases/stages) | Timing | Resources/ materials | Pre/while/post-reading activities |
|---|------------|---|--|
| Circle and situated practice | 5 minutes | We will use a comfortable carpet where children will sit. In addition, this will not be an object of distraction for them like a pillow could be. | Before the activity begins, the reading area will be adapted to the needs of the students, ensuring they are comfortable and we will place the children in a circle on the floor on a carpet located in the middle of the classroom, and give a short introduction to the story. |
| Guided exploration and contextualization | 10 minutes | Puppet theatre. | We'll start by asking some questions related to the story we're going to tell, such as: <ul style="list-style-type: none"> • Do you know Amelia Brea Bermúdez? • What do you think she works at? • Do you know what Down syndrome is? Afterwards, we will do a very short and visual theatre so that children can better understand and internalize the subsequent story of Amelia and her teaching. Afterwards, we will do a very short and visual theatre so that you can better understand and internalize the story of Amelia and her teaching. |

| Procedure/ activities (phases/stages) | Timing | Resources/ materials | Pre/while/post-reading activities |
|---|---------------|---|---|
| Critical framing, dialogue and discussion | 15 minutes | Story. | <p>While reading the story, a series of simple questions will be asked to ensure that they understand it and to capture their attention so that they do not get distracted.</p> <p>Questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Where does she live? (while reading «In the city of stars where effort reigns and people fight for memory») • What was Amelia's dream? («and she dreamed of acting») • Who helped Amelia achieve her dreams? («with her family and friends, she achieved to place the sky with colors and create a tomorrow to remember») |
| Transformed practice | 10 minutes | Papers with the drawing of a hand. Colours. | At the end of the session, we will hand out a drawing of a hand that symbolizes Down syndrome and each child will have to paint it with its characteristic colours. |

Educative practice reflection

With this activity we have been able to learn about the history of a famous woman, Amelia Brea Bermúdez, and transmit her story to the students. With her story, children have been able to learn that, through perseverance and positivity, they can achieve their dreams. All this added to collaborative teamwork.



Biografía 5.

Amparo Tolentino

(pastelera, emprendedora)

MARÍA REQUENA, CAROLINA LA PAZ,
MARTA SEBASTIÁN Y ANDREA TORMOS

Había una vez una mujer dominicana llamada Amparo Tolentino. Vivía en Tamboril, un pequeño y bonito pueblo. Amparo convivía con sus dos hijos encantadores, un niño llamado Luis y una niña llamada Carmen. Además, era viuda, lo que significa que su esposo ya no estaba con ellos. Pero Amparo siempre encontraba cómo hacer que su hogar fuera feliz y estuviera lleno de amor.

Un día, Amparo decidió que quería vivir en un lugar más grande para mejorar su negocio y se mudó a la ciudad de Santo Domingo, la cual era muy diferente a Tamboril. Santo Domingo era grande y ruidosa, con muchas personas y edificios altos. A Luis y a Carmen les gustaba ayudar a su madre en su nueva pastelería. Luis era muy bueno decorando pasteles con crema y frutas, y Carmen era experta en poner las velas de cumpleaños.

Amparo sabía cómo hacer tartas de todos los sabores y colores que te puedes imaginar. Las hacía de chocolate, de fresa y de vainilla. Sus pasteles eran tan especiales que la gente decía que eran mágicos.

La pastelería de Amparo se convirtió en el sitio que más les gustaba a los pequeños del barrio. Cuando había un cumpleaños, los padres venían a pedirle a Amparo que les hiciera una tarta decorada con personajes de cuentos de hadas, de princesas, de dragones, etc.

Amparo, Luis y Carmen eran muy felices en Santo Domingo. Aunque extrañaban Tamboril, sabían que habían encontrado un lugar donde podían compartir su amor por la pastelería con muchas más personas. Y así, Amparo Tolentino, la pastelera, continuó haciendo felices a todos con sus increíbles dulces.

Y colorín colorado, este cuento se ha acabado.

ACTIVIDAD: «¡SOMOS MAESTROS PASTELEROS!»

Materiales

Baberos, naranjas, cuencos, huevos, azúcar, harina, mantequilla, levadura en polvo, yogures, molde para bizcocho, balanzas medidoras, tamices, microondas, horno.

Descripción

- Preparación. Unos días antes de realizar la actividad, preguntaremos a las familias del alumnado quiénes pueden y quieren participar en ella. Además, antes de elegir la receta, también preguntaremos sobre las alergias del alumnado, teniendo en cuenta que ningún alumno es alérgico a ninguno de los ingredientes de la receta. También se debe conseguir un microondas para el aula.
- Desarrollo. Llegado el día, tras la lectura del cuento, dividiremos las mesas en varios grupos y cada uno hará un bizcocho, así nos aseguraremos de que todos los niños y niñas estén involucrados en la actividad. Los padres, madres y docentes se distribuirán en las mesas. La actividad consiste en convertirnos en maestros pasteleros y hacer bizcochos de naranja. Antes de empezar, dispondremos todos los materiales en las mesas. Cada mesa tendrá una naranja rallada, un bol con ralladura de naranja, un cuenco con un huevo y dos yemas, azúcar, mantequilla, harina, levadura en polvo, yogur, una balanza medidora, un tamiz, un molde para bizcocho y un par de cuencos más por si son necesarios.
 - En primer lugar, por turnos, cogerán la naranja y, con ayuda de un adulto, la exprimirán para extraer su zumo. Después, con cuidado, cogerán el bol con los huevos, le añadirán la cantidad justa de azúcar con la balanza medidora y batirán hasta que la mezcla tenga una textura espumosa.
 - Seguidamente, cogerán la mantequilla, la verterán en un cuenco y la derretirán llevándola al microondas. Una vez derretida, junto con el zumo y la ralladura de naranja, lo añadirán todo al cuenco anterior y lo mezclarán todo bien.

- Ahora tamizarán la harina junto con la levadura en polvo y lo incorporarán a la mezcla anterior, mezclando bien siempre. Añadirán también el yogur y volverán a mezclar.
- Por último, con ayuda del adulto, se verterá la mezcla en el molde. Los adultos se encargarán de llevar el bizcocho al horno durante 30 minutos y después, una vez se enfríe, todos podrán disfrutar del delicioso bizcocho que han preparado.

¿Por qué es importante para Educación Infantil?

Consideramos que es una actividad muy interesante para el aula de 5 años porque se centra en el «saber hacer», permitiendo a los niños y las niñas adquirir progresivamente autonomía en actividades de la vida cotidiana.

A través de esta actividad trabajan la motricidad al manipular diferentes objetos de cocina y experimentar con los alimentos. Además, les permite descubrir nuevas texturas y trabajar las cantidades.

También es buena para introducir hábitos alimenticios y conocer el proceso de elaboración de los alimentos.

Además, en esta actividad no utilizamos ningún material que pueda ser peligroso para los niños y contamos con la participación de las familias para evitar cualquier percance.

Biography 5.

Amparo Tolentino

AGATA INGOGLIA, LYDIA MAS, BEATRIZ NICOLAO,
AINOA GARRIDO, SARA MARTÍNEZ, ELENA HURTADO AND NÚRIA PÉREZ

A long time ago, in a town called Tamboril, a woman named Amparo Tolentino was born. One morning she decided to go on a trip with her children to another bigger city where she could start a new adventure.

There, she created her own bakery, but many people did not go to the store. One morning, while she was working, a mysterious woman came wearing a cape and carry a basket and offered her some colored flour with which she began to bake her new cupcakes. In the afternoon, two children came into the store and bought her 3 cupcakes.

The next morning, when Amparo arrived at the store, she saw a long queue of children at the door and was surprised. One of the children was flying and his/her friend was lifting a car. Then, she realized that her cupcakes were magic, and all the children wanted to buy them to have superpowers.

From that day on, Amparo Tolentino's bakery became the most famous in the whole city, and even after a long time, many magic cupcakes are still sold.

READING GUIDE

Short biographical note

Amparo Tolentino was born in Tamboril (Dominican Republic). She married and had two children, but unfortunately her husband died and she had to leave the village and go to the capital city, Santo Domingo, to find money to support her children. There, she founded her own bakery. Soon people started to visit her, and everyone loved the taste of Amparo's cupcakes and more and more people kept buying. Eventually, without realizing it, Amparo's cupcakes became so famous that today they are still eaten on special days as a tradition.

Justification & importance of the female figure

Amparo Tolentino was an example of courage and strength as she had to support her children after the death of her husband. She had to move to a bigger city and start a new life there, creating a bakery from scratch to support her children and succeeding with her delicious cakes. She is an important woman because, at a time when women were dependent on their husbands, she knew how to get ahead without him.

Combination of fictional and non-fictional data

When we say that Amparo Tolentino decides to move to a bigger city, we mean that she moves from Tamboril to Santo Domingo with her children because her husband dies and she has to feed her children, so she creates a cake shop there. In addition, we have added the fantasy of magic so that children understand that those cupcakes were so good that everybody wanted one and they know how famous Amparo's cupcakes became all over the Dominican Republic and how important they were because in real life they have become a tradition because of how good they taste.

Objectives

- To make known the figure of Amparo Tolentino.
- To show the pastry-making profession.
- To promote her imagination
- To set an example of strength
- To promote their autonomy
- To give importance to love and dedication to the family.

Procedure/activities (phases/stages)

| Phase | Timing | Resources/ materials | Pre/while/post-reading activities |
|---|------------|---|---|
| Circle and situated practice | 10 minutes | A sheet with a drawing of a cupcake. | Pre-reading, they have to draw a picture of a cupcake that we will give them. |
| Guided exploration and contextualization | 5 minutes | Our sheet with the illustration of Amparo Tolentino. | Pre-reading, while we show them the illustration, we ask them questions like: <ul style="list-style-type: none"> • Do you know Amparo? • What do you think Amparo does? • Do you like to cook like her? • Have you ever baked a cake before? |
| Critical framing, dialogue and discussion | 10 minutes | Our biography and puppets or some drawings. | While-reading, while we are reading our biography we are going to use some puppets to make it more entertaining. Also, kids can make some questions about Amparo and her job or life. |
| Transformed practice | 15 minutes | Some muffins and some decorations (cream, colored sprinkles, chocolate, biscuits...). | Post-reading, we will give each child a muffin and various decorations so they can make their own cupcake. |

Educative practice reflection

As a reflection, we have to focus on the fact that women can also fend for themselves, they can also be the ones who bring the money, they can also be entrepreneurs and work for whatever they want. Besides, for example, Amparo Tolentino is not even mentioned on a website, as if she had never existed, despite the fame of her cupcakes.



Biografía 6.

Ana Teresa Paradas (abogada)

PAULA MONLEÓN, PAOLA NAVARRO,
MAËLLE GUEROLA, NAIARA BAU Y SALMA ESSAKHI

Ana Teresa Paradas, una niña muy valiente, decidida y firme, se dedicaba a andar por el campo observando a sus vecinos, los animales. No había mucho más que hacer: Ana vivía en un pueblecito antiguo de República Dominicana donde solo se podía jugar en las calles o ayudar con las cosas de casa. De repente, vio a dos pajaritos azules discutiendo sobre quién dormiría en el nido. Ana fue directa a reñirles por no compartir y, a raíz de esto, los pajaritos se tranquilizaron y decidieron intentar vivir juntos, al menos esa noche.

A partir de ese momento, Ana se sintió muy feliz por haber podido ayudar con su granito de arena, así que decidió que de mayor sería abogada para poder hacer lo mismo con los de su especie, pero, mientras tanto, seguiría echándole una mano a los animales.

Empezó a leer sobre todo lo que encontraba, era una adolescente muy curiosa y, junto a su mejor amiga Blanca, su gata, devoraba todos los libros que tenían cerca. Cuando creció un poco más, Ana debía escoger si seguir por el camino tradicional de ser ama de casa, como todas las figuras femeninas de su familia, o, por el contrario, crear el suyo propio.

Se armó de valor gracias a su fuerte vínculo con Blanca, que la animaba. Así pues, confesó a su familia sus deseos de ser abogada. Nadie confiaba en sus sueños, eso eran juegos de animales y no era adecuado para una niña, era demasiado vulgar y poco refinado, le haría parecer una mujer irreverente.

Decidió que no le importaba la opinión de los demás, porque para ella era reconfortante ayudar con las desigualdades: sería irreverente entonces. Años de esfuerzo y estudio le resultaron en vano, dado que el abogado jefe, Roberto el León, no quería que una humana fuera abogada, solo los animales salvajes podían trabajar.

Ana se puso triste, pero esto no hizo que perdiera la esperanza, así que reunió a todos los animales a los que había ayudado en el pasado y, junto con todos ellos, fue a pedirle a Roberto que, por favor, le dejara ayudar a más gente. Este, al ver la cantidad inmensa de animales que la apoyaban, accedió a reconocerle el mérito a Ana y que esta pudiera ejercer como una abogada más.

Finalmente, como disculpa, el león y todos los animales del bosque le hicieron a mano un sello con su cara para que, de esta manera, su historia de superación se visibilizara. Además, desde ese momento, decidieron que cualquier especie podía estudiar y dedicarse a lo que quisiera, ¡hasta los extraterrestres!

¿Por qué negarle a alguien la felicidad, si no ha hecho ninguna maldad?

ACTIVIDAD

Para llevar esta historia a las aulas y tratar la problemática histórica acerca de las profesiones y el género, se puede acompañar la lectura con un vídeo viral que desmonta la idea que pueden tener los niños.¹

Además de esto, de manera más creativa y para fomentar su autoconocimiento y percepción, se propone un taller complementario. En este taller se reparten unas hojas en forma de sellos, dentro de las cuales se pide a los niños y niñas que se dibujen con los atributos de la profesión que les gustaría desempeñar de mayores. Posteriormente, las creaciones se exponen en el aula o un mural para que así todos puedan ver la diversidad de opciones, independientemente del género.

Argumentación: la historia en sí no pone el foco en la problemática de los estereotipos de género, sino que se hace mediante la metáfora de las especies. Es mediante el uso de la asamblea, junto con las actividades complementarias, como puede abordarse el tema, fomentando ideas de igualdad y también la diversidad de capacidades o conocimientos o costumbres de antes: aparte de las prohibiciones a ciertas personas, puede hablarse de las maneras de comunicarse antes de Internet a raíz de los sellos.

1. https://youtu.be/FtGcYjr0gPc?si=IzFRxapNNgUW42r_

Biography 6.

Ana Teresa Paradas

LUCIA LÓPEZ, EVA MONCHO AND PALOMA ROIG

Once upon a time in a faraway country,
Ana Teresa Paradas was born,
a very beautiful and intelligent girl.

When she was very little, she discovered
that she had a superpower helping others,
but it was a secret, «shhh».

And suddenly, her parents saw her superpower
and encouraged her to follow her dream,
TO BE A LAWYER!!!!!!

Along the way, she encountered
many challenges and had difficulty
following her dream.

But finally, she was a lawyer
and not only that, THE FIRST lawyer
in Dominican Republic.

And that is the END of the story.

READING GUIDE

Short biographical note

Ana Teresa Paradas was the first lawyer in the Dominican Republic. She was born in 1890 in Caracas and died in 1960. She was a very hard-working person who did not stop until she achieved her dream, helping people. She was a feminist, a teacher and a lawyer since she was not only the first Dominican to graduate as a lawyer, but she was also a qualified professor at the Escuela Normal Superior de Santo Domingo and one of the fighters against the North American Occupation from 1916 to 1924.

Justification & importance of the female figure

Ana Teresa Paradas is a reference for boys and girls since she is an example of dedication and effort. It doesn't matter what people think but what you think everyone is capable of achieving what they want, and it doesn't matter if you are a boy or a girl. With Ana Teresa Paradas we want to teach students that everyone can achieve their dreams and that with dedication and work it can be achieved.

Combination of fictional and non-fictional data

We have used onomatopoeia to give more emotion to the story and to catch students' attention. We have invented that Ana Teresa Paradas has a power to make the story more fun and we have written the story with fun phrases for boys and girls. And we have written it in a way so that it is read with suspense and some parts with emotion and joy so that it emphasizes important parts.

Objectives

- To demonstrate to students that everyone is capable of achieving what they want.
- To show an example of a feminine referent.
- To explain that boys and girls are equal.
- To show that girls can work at whatever they want.
- To explain that with dedication and effort they can achieve their dreams.

Procedure/activities (phases/stages)

| Phase | Timing | Resources/materials | Pre/while/post-reading activities |
|---|------------|---|---|
| Circle and situated practice | 5 minutes | A song from the Dominican Republic to introduce children to the atmosphere. Photos about the most representative of the Dominican Republic: beach, dance and music. | <ul style="list-style-type: none"> • Does anyone know the Dominican Republic? • Do you know what is the most important thing about the Dominican Republic? • Do you have any family or friends from Dominican Republic? |
| Guided exploration and contextualization | 10 minutes | A Canva presentation where there are photos of her and a summarized biography and also a photo of the story. A quick game of matching legal objects: we need photos of a scale, books, a gavel, and photos of other jobs like a first aid kit, a band-aid, and a stethoscope. | <ul style="list-style-type: none"> • Does anyone know Ana Teresa Paradas? • What do you work on? • Do you know what lawyers do? • Do lawyers use band-aids and first aid kits? |
| Critical framing, dialogue and discussion | 15 minutes | The fictional story about Ana Teresa Paradas. | <ul style="list-style-type: none"> • What is your superpower? • Is Ana Teresa Paradas hardworking and makes an effort? • What is your dream? • Was it easy to achieve your dream? • Was it important for being the first lawyer from the Dominican Republic? |

| Phase | Timing | Resources/materials | Pre/while/post-reading activities |
|----------------------|------------|---|---|
| Transformed practice | 15 minutes | <p>A cardboard theater.</p> <p>Draw puppet: an animal that introduces the story, a little girl, a superheroine, the mother and the father, a bad man and a woman dressed as a lawyer.</p> | <p>The teacher will distribute the characters and the children will have to act out the story with the help of the teachers.</p> <p>Teacher instructions:</p> <ul style="list-style-type: none"> • First the animal will come out and present Ana. • Now Ana as a child. • The superheroine • Parents • Bad man • Ana dressed as a lawyer <p>When they finish performing the play, the teachers will ask questions.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Do you feel good? • Did you like it? • Do you think Ana Teresa is important? • Have you learned something? |

Educative practice reflection

We have felt very proud of the women who have fought to achieve equality today and we are happy to be able to teach our students an example of a feminist and hard- working woman so that all of them know that they can achieve whatever they want. This gives us peace of mind since we know that we have transmitted the importance of trying to be what they want, regardless of what others think.

ON A MAGNIFICENT ISLAND CALLED BABEGUE, FULL OF

BEAUTIFUL PLACES, THERE WAS A LADY

ANACAOA WHO WAS THE LEADER OF THE ISLAND

ANACAOA WAS A GREAT LEADER, SHE WAS A DAY

ANACAOA WAS A DAY, SHE WAS A DAY, SHE WAS A DAY

ANACAOA WAS A DAY, SHE WAS A DAY, SHE WAS A DAY

ANACAOA WAS A DAY, SHE WAS A DAY, SHE WAS A DAY

ANACAOA WAS A DAY, SHE WAS A DAY, SHE WAS A DAY

ANACAOA WAS A DAY, SHE WAS A DAY, SHE WAS A DAY

ANACAOA WAS A DAY, SHE WAS A DAY, SHE WAS A DAY

ANACAOA WAS A DAY, SHE WAS A DAY, SHE WAS A DAY

ANACAOA WAS A DAY, SHE WAS A DAY, SHE WAS A DAY

ANACAOA WAS A DAY, SHE WAS A DAY, SHE WAS A DAY

ANACAOA WAS A DAY, SHE WAS A DAY, SHE WAS A DAY

ANACAOA WAS A DAY, SHE WAS A DAY, SHE WAS A DAY

ANACAOA WAS A DAY, SHE WAS A DAY, SHE WAS A DAY

ANACAOA WAS A DAY, SHE WAS A DAY, SHE WAS A DAY

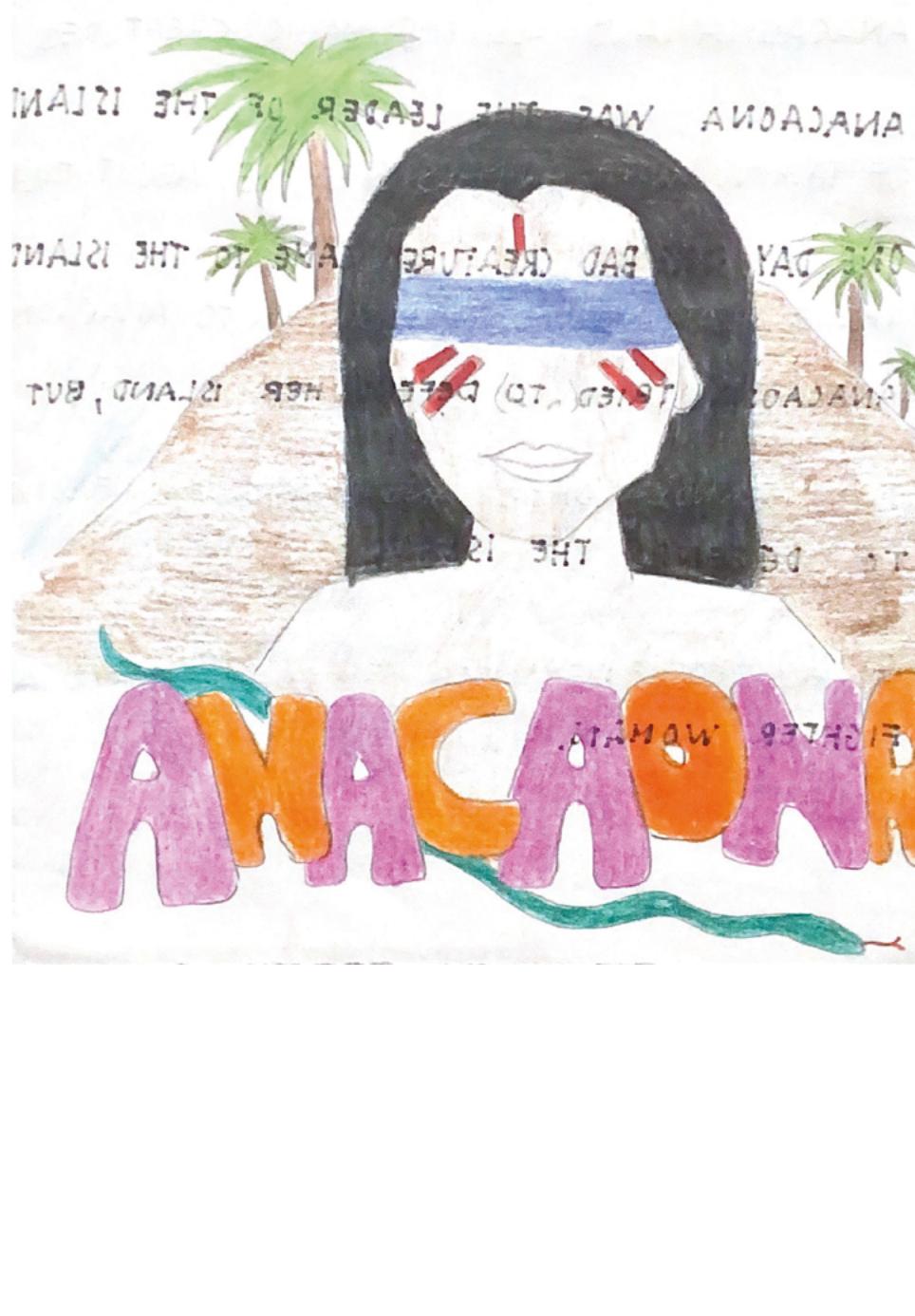
ANACAOA WAS A DAY, SHE WAS A DAY, SHE WAS A DAY

ANACAOA WAS A DAY, SHE WAS A DAY, SHE WAS A DAY

ANACAOA WAS A DAY, SHE WAS A DAY, SHE WAS A DAY

ANACAOA WAS A DAY, SHE WAS A DAY, SHE WAS A DAY

ANACAOA WAS A DAY, SHE WAS A DAY, SHE WAS A DAY



ANACAOA

Biografía 7.

Anacaona

(lideresa, cacica, mística)

MARTA BUENAVENTURA, CARLA MARTÍNEZ,
ANNA SORIANO, PAULA GONZÁLEZ Y ADRIANA TERRÁDEZ

Había una vez, en una isla mágica llamada Haití, una princesa muy especial llamada Anacaona, que significa «flor de oro». Anacaona era muy querida por su gente, porque era muy amable y siempre estaba dispuesta a ayudar a quien lo necesitara.

A Anacaona le encantaba cantar. Su voz hacía que los habitantes de la isla se sintieran felices. Además, esta princesa tenía un secreto: cuando cantaba, las flores florecían, los árboles se llenaban de frutas y los animales del bosque venían a escucharla. Su canto era tan mágico que podía traer paz y alegría a quienes la rodeaban.

Un día, unos hombres extraños llegaron a su isla. Anacaona los recibió con bailes y canciones mágicas, pero ellos no querían bailar ni cantar. Estos hombres querían robar las tierras y el oro de la isla. Aunque Anacaona trató de ser su amiga, los hombres malos la atraparon y la llevaron lejos.

Antes de que Anacaona partiera, dijo algo muy valiente: «Prefiero marchar siendo libre, en lugar de ser esclava». Esto significa que nunca dejaría de ser ella misma y de luchar por lo que era justo. Y entonces, algo increíble sucedió: desde el cielo, la princesa convirtió una estrella en una flor dorada que cayó sobre su pueblo, recordándoles siempre su amor y valentía.

Después de Anacaona, su nieta Mencía y sus sobrinos siguieron luchando para proteger su hogar, siempre recordando las valientes palabras de Anacaona y la fuerza que les brindaba la flor dorada.

Anacaona es un gran ejemplo para todos los niños y niñas, porque nos enseña a ser amables y valientes, y a defender lo que es justo. Su historia nos recuerda que, como ella, todos podemos ser héroes y que la magia del amor y de la bondad siempre estará con nosotros.

ACTIVIDAD

La actividad que llevaríamos a cabo para tratar la historia de Anacaona en una clase de 5 años sería dibujar y pintar una flor, inspirada en la flor dorada de la historia. Primeramente, cada estudiante contaría con una hoja en blanco para dibujar una flor. Una vez dibujada, pintarían esta flor con sus colores favoritos, haciendo que cada una de ellas sea única y especial. Tras esto, cada niño o niña escribiría un valor importante, como «valentía», «bondad», «amistad» o «justicia», en el centro de la flor. Estos valores serían previamente explicados y discutidos en clase, vinculándolos con la historia de Anacaona y sus acciones valientes y amables.

Biography 7.

Anacaona

SILVIA ALFARO, ELISA APARICIO, CRISTINA MARTÍNEZ AND ALEX MONDRIÀ

On a magic island called Babeque, full of colour and where the sun always shone, Anacaona and all the magic creatures lived.

Anacaona was the leader of the island. She was peaceful and had the power of talking with animals. Her priority was taking care of her people.

One day some bad creatures came to the island looking for all their treasures. These creatures were very similar to Anacaona, but she didn't understand them.

Anacaona tried to defend her island, but she fell into a trap.

Her granddaughter and nephews followed her steps to defend the island. Today, people remember her as a brave and a fighter woman.

READING GUIDE

Short biographical note

Anacaona, noble Taino cacica of the fifteenth century, ruled the island Quisqueya, today the Dominican Republic, with wisdom and grace. Admired for her dance skills and leadership, she bravely fought against Spanish colonization. Its legacy endures as a symbol of resistance and indigenous dignity.

Justification & importance of the female figure

Anacaona is crucial in history for challenging Spanish colonization as a Taino leader. Their bravery and skills highlight the essential role of women in historical resistance. Anacaona today inspires as a symbol of feminine strength and the preservation of indigenous identity.

Combination of fictional and non-fictional data

Anacaona was the leader of the island. She was peaceful and had the power of talking with animals. She cared about taking care of her people. One day some bad creatures came to the island looking for all their treasures and she fought for her island.

Objectives

- To know the history of a brave woman like Anacaona.
- To foster critical awareness and cultural respect in children through storytelling that sensitively addresses the injustices of colonization.
- To promote empathy and understanding of diverse perspectives.

Procedure/activities (phases/stages)

| Phase | Timing | Resources/ materials | Pre/while/post-reading activities |
|---|------------|---|--|
| Circled and situated practice | 5 minutes | Flashcards: lion, cheetah, monkey, Anacaona, island, pirates. | Before starting the activity, we will introduce Anacaona showing them a photo of her and asking them who they think she is and what she does. We will teach their magical animals with flashcards. |
| Guided exploration and contextualization | 10 minutes | Anacaona's biography. | During the activity, we will all read the biography together and ask children questions about the story. |
| Critical framing, dialogue and discussion | 10 minutes | Continuous paper. Colours. | We will make a small reflection on what we have read, and we will comment on the history. We will ask them if they liked the activity. |
| Transformed practice | 20 minutes | | After reading the book, we will do an activity where we will ask children to paint the island of Anacaona on a continuous paper, and then we will hang it in the classroom as a mural. |

Questions during the storytelling

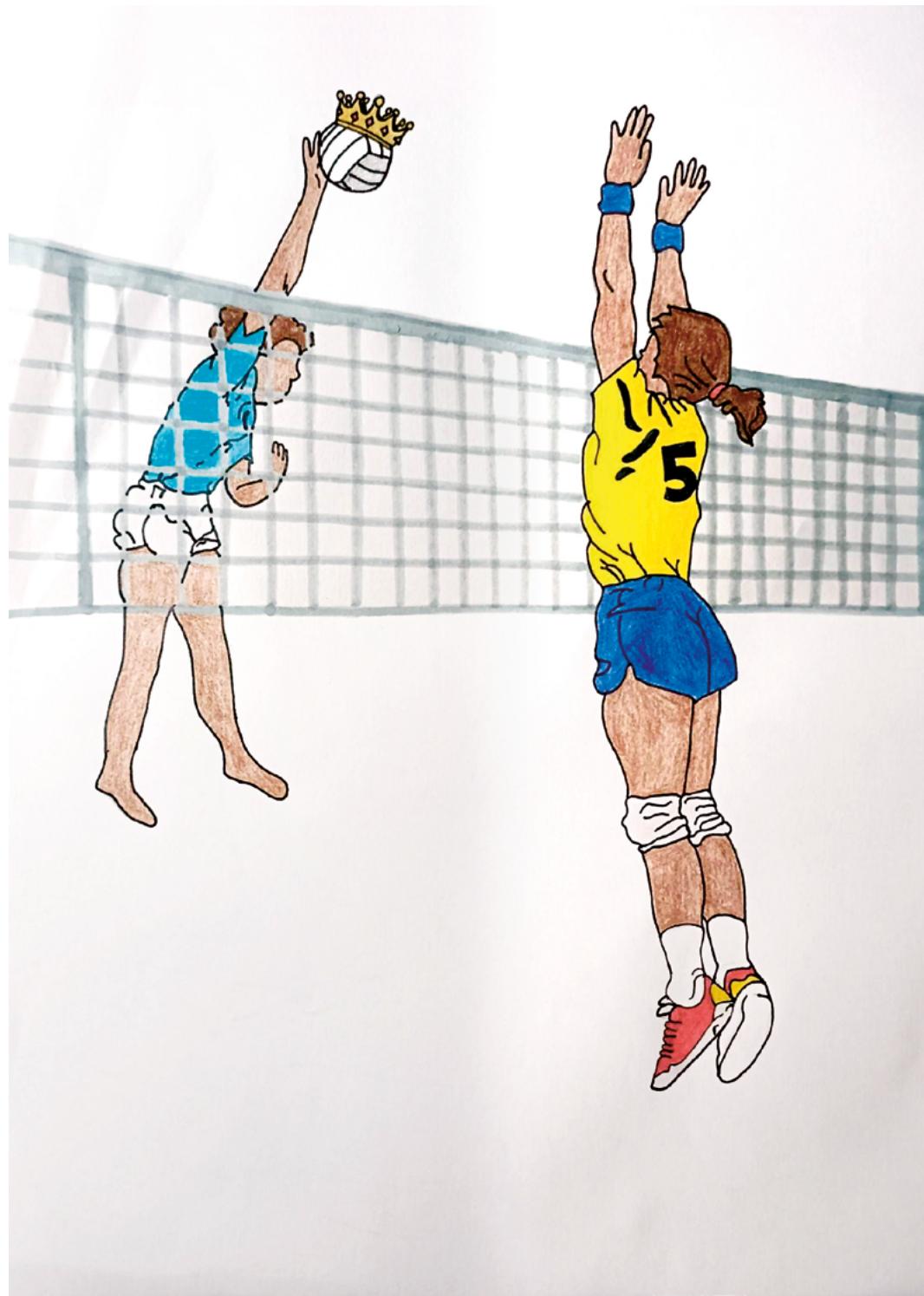
- On a magic island called Babeque, full of colour and where the sun always shone, Anacaona and all the magic creatures lived. What can you see on the island?
- Anacaona was the leader of the island. She was peaceful and had the power of talking with animals. She cared about taking care of her people. What animals can you see? Would you like to talk with animals?
- One day some bad creatures came to the island looking for all their treasures. Do you think this is okay? Are they good? These creatures were very similar to Anacaona, but she didn't understand them.
- Anacaona tried to defend her island, but she fell into a trap. Her granddaughter and nephews followed her steps to defend the island. Are they as strong and brave as Anacaona? Today, people remember her as a brave and a fighter woman.

Questions for the reflection:

- Do you think Anacaona was brave?
- Do you know someone as brave as Anacaona?
- Would you like to speak with animals as Anacaona?
- Do you think it's good to go to an island and take away its treasures?

Educative practice reflection

In carrying out this activity we have been able to observe how, when we try to inform ourselves about history, it varies depending on who has written the history. The subject of the colonization of underdeveloped countries has often been hidden, which is why we believe that it is important to give visibility to these biographies and, therefore, to these stories.



Biografía 8.

Brenda Castillo

(jugadora de voleibol)

EMMA KERINS

En el año 1992, en un día caluroso nació en Santo Domingo una hermosa niña con grandes ojos marrones. Su nombre era Brenda y crecería para ser una inspiración para muchas chicas y mujeres jóvenes.

Al crecer, la familia de Brenda no tenía mucho dinero y Brenda tuvo que hacer muchas tareas después de la escuela para ayudar en casa. Aunque esto era lo que se esperaba de las niñas en Santo Domingo, a Brenda no le gustaba el papel que las mujeres dominicanas desempeñaban en la vida familiar. Ella quería algo mejor para su futuro, y hubo un día específico en el que cambió todo para Brenda.

Una mañana después de la escuela, mientras Brenda paseaba por una cancha deportiva al aire libre, no pudo evitar detenerse en sus pistas. Había un equipo de mujeres jugando al voleibol en el sol y se veían muy felices e independientes. Todas se reían y eran extremadamente buenas en lo que estaban haciendo; además, en general parecían muy felices. La pequeña Brenda quiso ser igual que ellas y poder pasar sus días divirtiéndose en lugar de cocinar y limpiar.

Después de sentarse allí durante 20 minutos bajo el calor abrasador del sol, Brenda corrió a casa tan rápido como pudo. Se metió en problemas con sus padres por no volver directamente a casa para hacer sus tareas, pero a Brenda no le importó. Ella había encontrado una nueva pasión, así que suplicó y suplicó a sus padres que la dejaran unirse a un equipo de voleibol. Su familia no aprobó sus sueños, ya que creían que debía ser ama de casa, pero Brenda no dejó que eso la detuviera.

Todos los días Brenda iba a su entrenamiento de voleibol, a veces incluso descalza si no podían permitirse los zapatos, porque ella no iba a renunciar a su sueño. Jugó en el club Siglo XXI, un equipo dirigido por Valentín Arias Pérez. Él tenía mucha confianza en Brenda y la entrenó para ser la increíble libero que ella era. Brenda sabía que Valentín tenía fe en ella y este era el único apoyo que necesitaba para seguir jugando al voleibol.

Durante muchos años Brenda entrenó duro a pesar de sus batallas y finalmente tuvo la oportunidad de ser convocada para el equipo nacional. Brenda fue elegida para ser parte del equipo femenino de la República Dominicana, y ella creía que sería feliz para siempre ahora que su sueño se había hecho realidad.

Sin embargo, en 2010 Brenda alcanzó un punto bajo en su vida debido a las luchas de su pasado. Desarrolló un problema de alcohol que comenzó a afectar su carrera. Ella se presentaba tarde al entrenamiento y en un equipo profesional esto no era aceptable.

Brenda sabía que necesitaba cambiar su vida y descubrió una fuerte fe en el cristianismo. Con esta fe recién descubierta, comenzó a hacer mejoras en su vida y comenzó su viaje hacia la sobriedad.

Brenda hizo un cambio de 360 °C completo y en 2012 empezó su preparación para los Juegos Olímpicos de verano en Londres. Desde entonces, se centró completamente en su carrera y ganó más de 29 premios notables por su talento y muchos premios individuales por su excelente desempeño como libero.

Hoy Brenda es una inspiración para todas las mujeres jóvenes que se enfrentan a obstáculos en la vida y se sienten sin apoyo en sus sueños. Ella es una figura de esperanza para las niñas que no creen que sea posible alcanzar su máximo potencial en la vida. En general, Brenda siempre será reconocida por su talento y dedicación al voleibol.

Biography 8.

Brenda Castillo

AITANA GALINDO, EMMA GÓMEZ, MARÍA PERIS,
LEYRE HERVÁS AND ANDREA TOMÁS

Once upon a time, under the sunny land of Haina, a little girl called Brenda Castillo was born.

She loved playing volleyball with her friends. Every time she touched the ball, a magical spark lit up in her eyes.

She had many difficulties, but she followed her heart.

She worked hard and she became part of the national volleyball team.

Together, they went to the Olympic Games.

People started calling them the "Caribbean Queens"

Brenda's wish became true and now this is the dream of many little girls around the world.

READING GUIDE

Short biographical note

Brenda Castillo is a Dominican professional volleyball player born on June 8, 1992, in Haina (San Cristobal, Dominican Republic). She is primarily known for her role as a libero, a specialized defensive player, in the sport of volleyball. She comes from a humble family and her parents didn't want her to play volleyball, but to study and to work. Still, she didn't give up and soon a coach found her and believed in her potential. Brenda Castillo has worked hard and has had a successful career representing the Dominican Republic in international volleyball competitions. She has been a key player for the Dominican national team, contributing to their success on the global stage.

Justification & Importance of the female figure

Castillo is admired for her exceptional defensive skills, agility, and ability to excel in the libero position. But her importance as a female volleyball player extends beyond her individual skills and achievements. Castillo helps challenge traditional gender stereotypes, proving that women can succeed in sports like volleyball and serving as an inspiration for young girls. Also, Castillo's representation of the Dominican Republic on the international stage contributes to the visibility of female athletes from the region. We can't forget that successful female athletes like her can challenge societal norms and contribute to changing perceptions about the capabilities and roles of women in sports and society.

Combination of fictional and non-fictional data

- We have used the concept of magic instead of saying how much she enjoyed playing volleyball: «every time she touched the ball, a magical spark lit up in her eyes».
- We have exaggerated her difficulties («She had many difficulties») to emphasize her effort. She just had one struggle, which was that her parents didn't want her to play so much time.

Objectives

- To teach children who Brenda Castillo is and the meaning of effort.
- To promote the enrolment of children in sports and outdoors activities.
- To encourage kids to work hard and not to give up in order to achieve their dreams.
- To learn English through dynamic activities and biographies.

Procedure/activities (phases/stages)

| Phase | Timing | Resources/ materials | Pre/while/post-reading activities |
|---|------------|--|---|
| Circle and Situated Practice | 5 minutes | Foam rubber ball. | Pre-reading: We sit them in a circle, and we give them a foam rubber ball that they have to pass among them. We simulate they're a volleyball team warming up before an important game. |
| Guided exploration and contextualization | 10 minutes | Drawing of Brenda Castillo. | Pre-reading: We show them our drawing of Brenda Castillo, we point to different parts of the picture and ask them what their name is, teaching them basic vocabulary knowledge. Afterwards, we ask them if they know any female volleyball players. Then, we introduce them who Brenda Castillo is. |
| Critical framing, dialogue and discussion | 5 minutes | The fiction biography. A puppet that represents Brenda Castillo. Costumes and accessories so they can dress up as their character. | While-reading: We divide the classmates in different groups and assign each student a role. The teacher will use a puppet to represent Brenda and the kids will be her parents, her friends and her coach. While the teacher narrates the story, each character of each group will have to play their role. When we have finished the reading, we ask them: <ul style="list-style-type: none"> • What do you like about this story? • What is your favourite sport? |
| Transformed practice | 5 minutes | A famous Dominican song | Post-reading: We put them a famous Dominican song so that they sing and dance it (to promote and improve their body expression). |

Educative practice reflection

Knowing the story of Brenda Castillo, writing her fictional biography and designing an infant classroom activity has helped us to synthesize contents and explore our imagination. It also has given us tools and resources to implement our knowledge in the classroom.



Biografía 9.

Idelisa Bonelly

(científica, activista por el medioambiente)

SANDRA ALCARAZ, IRENE CAMPOS, MAYTE HERRAIZ Y MARÍA MIQUEL

Érase una vez una niña que amaba el mar. Se llamaba Idelisa y vivía con sus padres en una isla rodeada aguas tan cristalinas que permitían ver los animales que vivían en ellas.

–Algún día viviré dentro del mar y nadaré hasta encontrar los seres más fantásticos del océano –decía Idelisa, con una sonrisa de oreja a oreja.

Su padre se reía a carcajadas. Era pescador y aprovechaba sus viajes para contarle a Idelisa cómo eran las criaturas del mar y qué misterios se ocultaban en sus profundidades.

A la madre de Idelisa también le gustaba el mar y le enseñaba a proteger el océano y cuidar del medioambiente:

–Acuérdate de que tienes que respetar a tus amigos del mar y cuidar su espacio –le decía su madre una y otra vez.

Un día observó cómo una tortuga tenía atrapada una aleta con unas anillas de plástico:

–¡Tengo que ayudarla! –se dijo a sí misma.

Y de un salto, recogió a la tortuga, la llevó a casa y su madre rompió las anillas con unas tijeras. Después, las dos juntas devolvieron la tortuga al mar.

Mientras volvía a casa, Idelisa preguntó a su madre cómo podía empezar a cuidar a los animales del mar, y esta le respondió con una sonrisa:

–Iremos a la biblioteca a buscar información.

Y así, leyendo un libro tras otro, Idelisa se enamoró aún más del mar y la fauna que contenía. Años más tarde decidió estudiar biología marina y viajó por todo el mundo compartiendo su pasión.

Sus investigaciones y charlas crearon conciencia de proteger nuestros océanos y a su fauna. Gracias a que siempre amó y cuidó el mar, salvó a muchas especies y protegió los mares de la contaminación. Así se ganó el sobrenombre de «la guardiana del mar».

ACTIVIDAD: «EXPLORADORES DEL OCÉANO»

Número de participantes: 20 niños/as. Duración: 45 minutos.

Objetivos

- Fomentar el interés por la vida marina.
- Desarrollar habilidades creativas y manuales.
- Promover la colaboración y el trabajo en equipo.
- Sensibilizar sobre la conservación del océano.
- Avanzar en referentes femeninos.

Materiales

- Cartulinas de colores.
- Tijeras y pegamento.
- Pinturas
- Plastilina de diferentes colores.
- Imágenes de animales marinos (peces, estrellas de mar, cabillos, medusas, etc.)
- Una caja grande.
- Cuentos sobre la vida marina (El pez Arcoíris, La tortuguita y el mar, ¿Dónde están los peces?: Ayuda a Finnya Skipa salvar el océano)
- Texturas de papel azul, para recrear el agua.
- Música relajante de sonidos de mar.

Desarrollo de la actividad

- *Introducción.* La lectura del relato de Idelisa Bonelly se complementará con algún libro ilustrado sobre la vida marina. A continuación, se comentará alguna de las características haciendo algunas preguntas al alumnado, para fomentar así su participación.
- *Creación de animales marinos.* Se distribuirán las imágenes de los animales marinos, así como el resto de los materiales, en pequeños grupos para que elaboraren el animal que más les guste, desarrollando así su creatividad e imaginación. Final-

mente, cada uno le explicará al resto de sus iguales lo que ha hecho. Seguidamente, con ayuda docente, lo pegarán en la caja para elaborar un mural colaborativo.

- *Búsqueda de tesoros marinos.* Dentro de la misma caja, se colocarán diferentes objetos relacionados con el mundo marino (conchas, juguetes o peluches que evoquen animales o embarcaciones). En pequeños grupos o en asamblea, encontrarán por turnos los objetos que se vayan nombrando o de los que se vaya diciendo una característica.
- *Reflexión final.* El alumnado deberá elegir el animal que más le haya gustado y tendrán que pensar alguna pregunta relacionada. ¿Por qué? ¡Sorpresa! Porque vamos a hablar con una bióloga, quien podrá acudir directamente al aula o conceder una entrevista por videoconferencia donde deje a todos los infantes realizar su pregunta. Finalmente, se reforzará la importancia de cuidar los océanos y los animales que viven en ellos.

Evaluación

- ¿El alumnado ha manifestado interés por la temática de la actividad (vida marina)?
- ¿Se ha conseguido que aprecien el valor de la conservación del océano?
- ¿Han mostrado una actitud de respeto hacia los compañeros? ¿Y hacia la actividad y el material proporcionado?
- ¿Ha surgido algún inconveniente a lo largo de la actividad?

Adaptaciones/observaciones

Si nos encontramos ante casos con NEAE/NEE, se adaptaría la actividad a sus necesidades. En estos casos, como docentes, acompañar y ser parte del juego es un método para la inclusión.

Biography 9.

Idelisa Bonnelly

MARIVÍ LASAUSKAS, LAURA PANADERO, LUCÍA PÉREZ AND MARTA VILA

Idelisa was born in a very wonderful place,
where if you are lucky, you can swim with a whale

How beautiful it is to see everyday the incredible sea!

She left her city to study marine animals
when the dolphins flies, she returned and her dream came true

Then she taught more people so they could take care of the ocean,
turtles, shells, sharks are very happy in their Caribbean island

READING GUIDE

Short biographical note

Idelisa Bonnelly was born on September 10, 1931 in Santiago de los Caballeros, Dominican Republic. She is an important character in the Dominican Republic because she was the founder of her country's biology study, also of the marine biology institute and the Dominican Foundation for Marine Research.

Justification & importance of the female figure

The main aim is to transmit to students the importance of fighting for our dreams, sometimes we have to sacrifice to achieve what we believe in and what makes us happy. This story also allows us to transmit the love of nature in general and more specifically for the marine environment. We cannot forget the importance of creating opportunities for future generations as teachers. As in this case, Idelisa created a training center. This center not only improves the care of the marine world on its island but also provides the possibility of bringing all young people in the area to study this, without having to leave the island, which would mean having a certain economic level. Therefore, she was a pioneer woman who left her home to pursue her dream, and a pioneer also for creating

a Marine Research Center that took care of the well-being of the marine fauna and flora of her island and that provided an opportunity for young people.

Combination of fictional and non-fictional data

She worked as a marine biologist and has studied many marine things since it was her vocation. She also spread her passion to many people where she lived and created her own marine biology center in the Dominican Republic. The fiction part consists in the incorporation of metaphorical phrases to create fantasy in the story, such as dolphins flying.

Objectives

- To work the character of Idelisa Bonnelly.
- To convey the importance of taking care of the nature and the living beings that live in it.
- To educate students about recycling and the difference between marine and terrestrial living beings.
- To sensitize about being able to enjoy the sea.
- To show children the importance of fighting for their dreams.

Procedure/activities (phases/stages)

| Phase | Timing | Resources/ materials | Pre/while/post- reading activities |
|--|-----------|--|--|
| Circle and situated practice | 8 minutes | Dory's teddys. Class water containers: fish tank, bucket, vase, sink, glass and bottle. Water. | Pre-reading activities «Finding Dory» |
| Guided exploration and contextualization | 4 minutes | Projected photos of the sea, island, marine animals. | While-reading activities: «Idelisa Bonnelly: the life in the sea». |

| Phase | Timing | Resources/ materials | Pre/while/post- reading activities |
|---|------------|--|---|
| Critical framing, dialogue and discussion | 15 minutes | | <p>While-reading activities: «What we know about the sea».</p> <p>Questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Do you like swimming • Have you seen the sea? • What do you like most about the beach? • What do you like to do on the beach? • Do you have any dreams? • What is your dream? |
| Transformed practice | 10 minutes | Toy WC. 4 bins (yellow, green, white and blue). Rubbish (plastic, paper, toilet towels). | Post-reading activities: «I'm not a garbage collector» |

Educative practice reflection

- How we have felt as teachers and what do you think it gives us?
- Encourage our creativity and imagination to create poetry suitable for children from 3 to 6 years old, putting ourselves in their shoes.
- Extract from poetry the objectives to work on in the children's classroom, as well as learn to develop activities from poetry.
- Learn the guidelines to follow for writing a story with the 5 ws that Farah Hallal taught us with the enthusiasm that characterizes her.



Biografía 10.

Mamá Tingó

(activista dominicana)

CAOLAN DIGNAM

Mamá Tingó siempre estuvo destinada a ser agricultora. Desde una edad temprana, estaba familiarizada con la agricultura. Su abuela tuvo un gran efecto en su pasión por la agricultura, especialmente en cultivos como frutas y verduras. Mamá Tingó no solo estaba interesada en cultivar y vender frutas y verduras, sino también en cocinar comidas con los cultivos que su familia sembraba. Mamá Tingó y su abuela sentían pasión por la sopa de tomate, porque los tomates eran el cultivo más popular en su tierra. Después de años de prueba y error, crearon la receta perfecta de sopa de tomate. La receta estaba compuesta principalmente por tomate, por supuesto, pero también usaban cebollas y albahaca que habían plantado en su granja.

Todas las semanas había un mercado los sábados y domingos. En estos mercados, Mamá Tingó vendía frutas y verduras frescas de su granja. También vendía su sopa de tomate, servida caliente de una olla grande. La sopa de tomate enseguida se volvió muy popular entre los lugareños y tuvieron que comenzar a preparar más, porque se agotaba al instante.

Florinda (Mamá Tingó) continuó haciendo lo que hacía durante años y se hizo cargo de la granja cuando su abuela falleció. Con el éxito de su receta de sopa de tomate pudo reinvertir y hacer crecer su granja hasta los 8000 acres. Se convirtió en una agricultora muy respetada en el área de Hato Viejo.

Todo iba bien para Mamá Tingó, ella poseía y administraba una granja exitosa, la receta que ella y su abuela habían creado era un gran éxito y también se casó. Sin embargo, su éxito causó mucha envidia en su pueblo. Era muy difícil ser una agricultora exitosa en la República Dominicana en ese momento.

Una mañana fue a verificar sus cultivos y se quedó horrorizada. ¡Sus cultivos habían sido destruidos! Alguien había vertido químicos en todos los cultivos durante la noche, y se habían podrido.

Mamá Tingó estaba desconsolada, toda su vida había sido dedicada a esa granja. No podía creer lo crueles y malvadas que podían ser las personas. Esta tragedia iba a tener un efecto nocivo en su situación financiera. Mamá Tingó no sabía qué hacer. No tenía suficiente dinero para reemplazar los cultivos.

En el próximo mercado no tenía ninguna fruta, verdura o sopa para vender. Fue al mercado y explicó a sus amigos, clientes y vecinos lo que había sucedido. Todos estaban impactados.

Florinda era una mujer valiente e independiente. Incluso ella no sabía qué hacer. Lo que estaba a punto de suceder era algo que nunca podría haber esperado. La semana siguiente, en el mercado local, la familia de Mamá Tingó, sus amigos, sus clientes leales y sus vecinos se unieron para donar parte de su dinero ganado con esfuerzo para que Mamá Tingó pudiera volver a sembrar sus cultivos.

Con todas las donaciones recolectadas ese día, además de los ahorros que tenía Mamá Tingó, pudo restaurar parte de sus cultivos. Esto le permitiría sembrar una pequeña cantidad de alimentos que eventualmente serían suficientes para llenar la granja como estaba antes del horrible incidente.

A medida que pasaba el tiempo, Mamá Tingó se sentía realmente conmovida por cuánto la ayudaba su comunidad. Esto la hacía creer aún más en lo poderoso que es el hecho de que las personas unidas se cuiden mutuamente. Así que, con una fuerte determinación, decidió comenzar de nuevo con su granja. No lo estaba haciendo sola; estaba impulsada por el apoyo de todos a su alrededor.

Cuando vio las primeras plantitas brotar de la tierra, Mamá Tingó volvió a sentir esperanza. Trabajó muy duro, poniendo todo su amor y energía en hacer que la tierra floreciera. Recordaba todas las cosas sabias que su abuela le enseñó y las lecciones que aprendió trabajando duro durante tantos años.

Con el paso del tiempo, la granja de Mamá Tingó volvió a prosperar. Todo fue gracias a la ayuda constante que recibía de su comunidad y a su propio espíritu fuerte. El recuerdo de los momentos difíciles por los que había pasado le llevaba a pensar en lo fuerte que pueden ser las personas y lo importante que es estar unidos cuando las cosas se ponen difíciles. Incluso cuando su granja volvió a tener éxito, Mamá Tingó no olvidó de dónde venía. Siguió compartiendo su amor por la agricultura y la receta

especial de sopa de tomate de su abuela con todos los que venían a su puesto en el mercado. Aunque todavía llevaba las cicatrices de lo que había pasado antes, mostraban lo fuerte que era y lo unida que se había vuelto su comunidad.

Con su perseverancia y la bondad de los demás, Mamá Tingó se volvió aún más fuerte. Se convirtió en un símbolo de esperanza y coraje para todos los que la rodeaban.

Mirando su granja, ahora próspera de nuevo, Mamá Tingó sabía que no importaba qué desafíos se le presentaran, pues siempre encontraría una forma de seguir adelante.

Biography 10.

Mamá Tingó

JUDIT TUR, PATRICIA MEDINA, CARLA GALIANA,
JUDIT CLARI AND CARMEN ROMO

Florinda Muñoz, also called Mamá Tingó, lived surrounded by water in a place where the sun shone every morning. She worked in agriculture and growing and selling vegetables.

Suddenly, their crops (tomatoes, lettuces, carrots) began to decrease because someone was stealing!!!, stealing them!!!

Florinda was a brave woman, she fought to recover her lands and also fought to achieve the freedom of her town.

However, sometimes things don't go as expected. Despite her efforts, the thieves managed to silence Florinda.

The town's people will remember her forever for her dedication as Mamá Tingó.

READING GUIDE

Short biographical note

Florinda Muñoz Soriano also known as Mamá Tingó was born in Villa Mella, 8th November 1921 and died in Yamasá, 1st November 1974. She was an activist and defender of country people's rights in the Dominican Republic. She was murdered fighting against the unjustified confiscation of land from the country people of Hato Viejo in Yamasá. She is a referent in the fight for the access to the lands in the American country and she is also an example of a rural and a country woman.

Justification & importance of the female figure

Florinda Muñoz Soriano was a symbol of the fight of all the country people for the land's right. She protected her lands and was also concerned about other people's lands. She was a member of the Federation of Christian Agrarian Leagues and achieved that more than 300 families got their lands. She wasn't afraid and she tried to solve the injustices but finally a landowner killed her. For that reason, she is remembered as Mamá Tingó and some Dominican artists composed songs and poems about her.

Combination of fictional and non-fictional data

Florinda Muñoz Soriano «worked growing and selling vegetables», but it is fictional because she didn't sell or cultivate vegetables. We put that fictional part to encourage children to eat healthy food. «Someone was stealing» actually the thieves want to steal the whole land not the vegetables. Finally, she «wasn't silenced», she was killed by a landowner.

Objectives

- To know the life and history of an important female reference in Dominican Republic.
- To encourage children's creativity and imagination.
- To discover other ways of life.
- To show children the importance of eating vegetables and stay health.

Procedure/activities (phases/stages)

| Phase | Timing | Resources/ materials | Pre/while/post-reading activities |
|--|------------|--------------------------------------|--|
| Circle and situated practice | 5 minutes | Song. Portrait of Mamá Tingó. | Pre-reading activity: The teacher will play a Dominican song called <i>Santo Domingo</i> of Manny Cruz. With this song we make reference to the place where Florinda was born, Santo Domingo. |
| Guided exploration and contextualization | 10 minutes | The illustration we made. Puppet. | Pre-reading activity: In order to catch kids' attention, the teacher will show the illustration and introduce the puppet which is Florinda. Then the puppet will ask children some questions: <ul style="list-style-type: none"> • How many vegetables can we see in this picture? • Which are the names of these vegetables? • What is the name of the people who work here? • What is the weather like in the picture? |

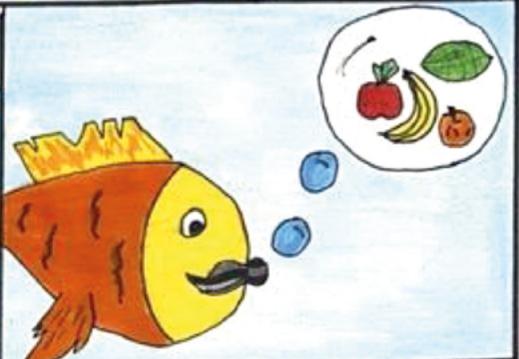
| Phase | Timing | Resources/ materials | Pre/while/post-reading activities |
|---|------------|--|---|
| Critical framing, dialogue and discussion | 10 minutes | The biography of Florinda. The illustration we made. | While-reading activity: The teacher will read the biography of Florinda gesticulating and acting. The teacher will also use the illustration to show what he/she is saying and keep kids' attention. Furthermore, the teacher will make questions such as: <ul style="list-style-type: none"> • What was the name of the women? • What was she called for the people? What did the land owners want to do? |
| Transformed practice | 12 minutes | Digital boar. | Post-reading activity: The teacher will show in the digital board typical vegetables and fruits from Dominican Republic one by one (yuca, corn, sweet potato, beans...). Then, the teacher will show another time the picture of the fruits and vegetables but now asking the children to spell the word. With this activity children learn the letters, vocabulary of healthy food and pronunciation. |

Educative practice reflection

Doing this reading guide, we have learnt a lot of things. Firstly, thinking in resources we could use in an infant education class. Secondly, listening to each other and share ideas between us. Additionally, we have learnt how to introduce the gender perspective which is very important nowadays. We have introduced it by choosing a woman and making a biography of her life. We have also learnt how to express our ideas in English and try to adapt them to children. In conclusion, making this reading guide was rewarding for all of us and we will certainly use the activity in the future.

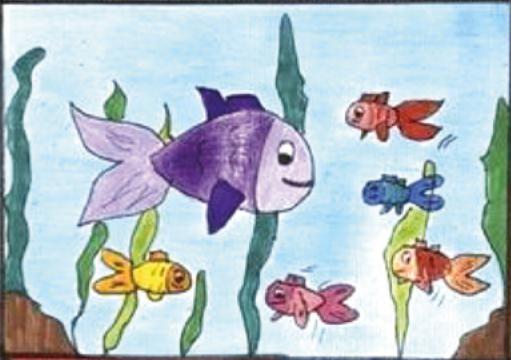
MIRABAL FISH SISTERS

ONCE UPON A TIME FOUR FISHES, WHO LIVE PEACEFULLY IN THE MIDDLE OF SEAWEED



ONE DAY, THEIR PARENTS TOLD THEM TO GO SHOPPING IN THE "CORAL CITY".

THE OLDER SISTER DECIDED TO STAY AND TAKE CARE OF HER BABY FISHES.



THE 3 YOUNGER SISTERS WERE IN THE CITY ALL DAY AND WHEN THEY REALIZED...

... IT HAD BEEN AT NIGHT.

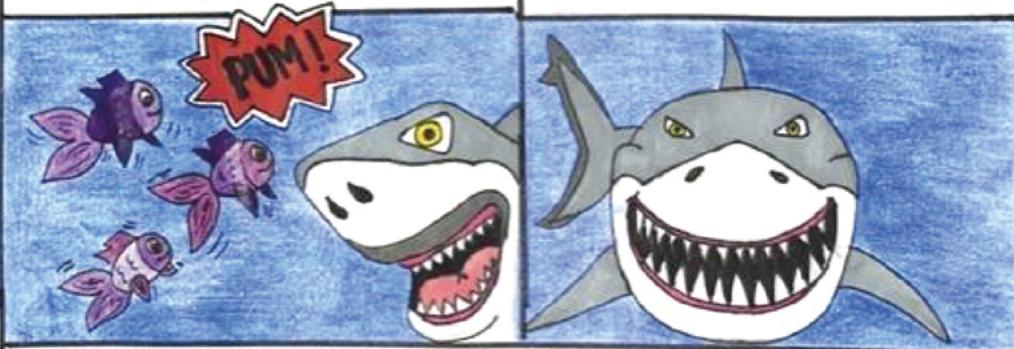
ON THEIR WAY HOME, THEY SAW
SOME VERY HUNGRY SHARKS...

AND
THEY



THE GIRLS TRIED TO DEFEND
THEMSELVES...

BUT THEY DIDN'T GET IT.



THANKS TO THEIR COURAGE, EVERY YEAR, NOVEMBER 25th IS
CELEBRATED THE "INTERNATIONAL DAY OF NON-VIOLENCE AGAINST
GIRL FISHES" THROUGHOUT THE OCEAN.



Biografía 11.

Las hermanas Mirabal

(activistas políticas, antitrujillistas, mártires)

YOUSRA ROUBA, MARTA TÉVAR, CLARA BRU Y MIRANDA CANUTO

En la ciudad Ojo de Agua de la República Dominicana había cuatro hermanas que se llaman Minerva, Dedé, Partia y María Teresa Mirabal. Los padres de las chicas tenían una granja, un molino de café y una tienda general. Al crecer, las hermanas vieron los desafíos a los que la gente en la República Dominicana se enfrentó debido a la dictadura de Rafael Trujillo. Era terrible: censura, explotación económica, masacres, violencia, miedo y corrupción. Por estas dificultades, las hermanas quisieron cambiar el país para el bien de la gente que vivía allí, como sus padres, y mejorar sus vidas. Durante sus estudios, las cuatro hermanas siempre trabajaban duro y obtenían resultados muy altos. Desafortunadamente, la economía era horrible en esa época y sus padres no tenían dinero suficiente para la educación de todas sus hijas. La familia tuvo que tomar una decisión muy dura. Una de las niñas, Dedé, tuvo que dejar la escuela y decidió que ayudaría a sus padres con la casa y la granja. Las otras chicas continuaron sus estudios y fueron a la Universidad Autónoma de Santo Domingo.

Todas las hermanas sacaron buenas notas en sus carreras y les encantaban asignaturas como Matemáticas. Mientras estudiaban en la universidad, frecuentaron eventos universitarios, donde hicieron amigos y establecieron contacto con muchas personas de ideas afines, quienes también aspiraban a ser libres y vivir en un país sin dictadura. Fue en uno de estos eventos donde las hermanas conocieron a un grupo de chicos, quienes les presentaron la revolución contra la corrupción de la dictadura.

Después de aprender sobre cómo luchar contra Rafael Trujillo y formar opiniones propias, las hermanas Mirabal querían los mismos derechos de libertad en sus vidas que los hombres y compartían su mismo deseo de un país libre. Durante muchos años, las hermanas y muchos otros grupos secretos pelearon en la revolución. En este tiempo de activismo, las chicas se graduaron en la universidad y eventualmente se casaron con el grupo de los hom-

bres que conocieron durante el evento de activismo en la universidad. Cada una de las hermanas tuvo niños y, mientras peleaban con sus esposos en la revolución, Dedé tenía la responsabilidad de cuidar a dichos niños.

Las hermanas ayudaron con esta misión enviando mensajes secretos y organizando reuniones y movimientos contra el dictador. Un día, mientras las hermanas regresaban a casa tras visitar a sus esposos presos, algunos desconocidos les obligaron a salir del automóvil, las detuvieron y se las llevaron entre los arbustos. Nadie volvió a ver a las hermanas. Al día siguiente, los periódicos publicaron la noticia de la tragedia y todo el país sabía que no había sido un accidente. Fue un duro golpe para la familia Mirabal.

Después de este evento, Dedé se hizo cargo de sus sobrinos. Desde entonces la familia Mirabal ha creado conciencia sobre por qué las hermanas dieron sus vidas. Cada 25 de noviembre, día en el que fueron asesinadas, Minerva, Partia y María Teresa son recordadas en el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, ya que las tres hermanas nunca recibieron justicia por sus muertes.

ACTIVIDAD:

«DESCUBRE LA HISTORIA DE LAS HERMANAS MIRABAL»

Objetivos

- Dar a conocer la historia de las hermanas Mirabal de manera simple y comprensible, a través de actividades creativas y participativas, y concienciar sobre la necesidad de un mundo justo.
- Facilitar la comprensión de esta historia mediante actividades creativas que desarrolleen el trabajo participativo.

Materiales

- Cartulinas y papeles de colores alegres.
- Tijeras de punta redonda bajo la supervisión del maestro o maestra responsable.
- Pegamento en barra.
- Ceras, rotuladores y lápices de colores.
- Pegatinas.
- Dibujos o impresiones de granjas, tiendas y molinos de café.

Desarrollo de la actividad

- Primero: contar el cuento. Con un cuento ilustrado sobre las hermanas Mirabal, el maestro o la maestra contará la historia de estas de manera sencilla para que los niños puedan comprenderla. Se hará un resumen de la historia, ya que hay mucha información demasiado compleja, como los temas sobre la guerra. Después de contar la historia, tendrá lugar una serie de preguntas y respuestas para comprobar que se haya comprendido eficazmente la historia: ¿Por qué fueron recordadas las hermanas? ¿Dónde vivían con sus padres?

Resumen del cuento

En un lugar de República Dominicana llamado Ojo de Agua vivían cuatro hermanas con sus padres: Minerva, Dedé, Patria y María Teresa. Tenían una granja, un molino de café y una tienda. Estas hermanas empezaron a ver cómo su país pasaba por momentos difíciles, ya que había un señor muy malo que no quería que la gente fuera libre.

Las hermanas querían ayudar a su país para convertirlo en un lugar mejor, así que fueron a la universidad, donde hicieron muchos amigos y aprendieron a ser libres. Pero una de las hermanas, Dedé, tuvo que dejar de estudiar y ayudó a sus padres con la granja.

Las otras tres hermanas ayudaron a acabar con el malo, pero murieron en el intento. Por ello, serán recordadas para siempre por haber sido muy valientes y por luchar para que las mujeres fueran más libres en su país.

- Segundo: crear una granja. Una vez contado el cuento, los niños trabajarán de manera colaborativa para crear una granja, simulando donde vivían las hermanas Mirabal con sus padres. Primero, cada niño pintará y recortará imágenes impresas de animales tales como caballos o vacas (animales propios de una granja) y también árboles o flores. Una vez recortadas y pintadas las imágenes, las pegarán en una cartulina grande para crear una granja. Después de esto, los niños terminarán de decorar

la granja con ceras, rotuladores y lápices de colores, utilizando pegatinas si lo desean. El maestro o la maestra deberá estar presente en la utilización de tijeras y pegamento para evitar daños.

- Tercero: un juego de rol. Una vez hecha la granja colaborativa, se dividirá la clase en grupos de cuatro, donde cada niño del grupo será una hermana Mirabal. Una vez repartidos los papeles, los niños tendrán que actuar como si fueran ellas trabajando en la granja, cuidando a los animales, regando las flores, etc. Con esta actividad, fomentaremos el trabajo en equipo y la creatividad de los niños. También se reflexionará sobre que habría sido bonito que hubieran podido vivir así felices para siempre...
- Cuarto: como conclusión, en una asamblea, los niños compartirán de manera voluntaria cuál ha sido su parte favorita de la historia y cuál ha sido su actividad favorita. Con esto, nos podremos fijar en cómo los niños han interiorizado la historia y qué actividad ha gustado más para repetirla otros años.

¿Por qué es interesante para la educación infantil?

Es importante que los niños y niñas de infantil conozcan la historia de las hermanas Mirabal por diferentes razones. En primer lugar, porque la historia es un claro ejemplo de valentía: se muestra cómo, gracias al coraje y la determinación, se puede conseguir la justicia. También puede brindarles conocimientos sobre el activismo, lo cual es muy importante para que en un futuro sean ciudadanos conscientes de lo que es correcto y lo que no.

Por último, es muy importante que aprendan que la violencia no es la respuesta bajo ningún concepto y que la igualdad de género es crucial para lograr una sociedad igualitaria. Porque fomentando el interculturalismo, permitiendo que niños y niñas se sientan identificados y aprendan a respetar las diferentes culturas se construirá una sociedad mejor.

Biography 11.

Mirabal Fish Sisters

MIREIA CLIMENT, IZAN COMINS, MARTA SÁNCHEZ,
MARÍA RODRÍGUEZ AND LUCIA RUANO

Once upon a time, four fish sisters lived peacefully in the middle of seaweed.

One day, their parents told them to go shopping in «Coral City». The older sister decided to stay and take care of her baby fish.

The three younger sisters were in the city all day, and when they realized it, night had fallen.

On their way home they saw some very hungry sharks, and they attacked them.

The 3 little girls tried to defend themselves, but they didn't make it.

Thanks to their courage, every year, November 25 is celebrated as the «International day of non - violence against girl fish» throughout the ocean.

READING GUIDE

Short biographical note

The sisters Mirabal, Patria, Minerva and Maria Teresa were three Dominican sisters who were murdered on November 25, 1960. They grew up in an affluent rural home in the «Ojo de Agua» section in the Salcedo municipality. When Trujillo came to power, her family lost almost all her fortune and that's when the Mirabal sisters participated in the Revolutionary Movement of June 14. Because of this, the sisters were imprisoned, and it was later when Trujillo sent them to kill. This caused a stir in the Dominican Republic and from then the International Day Against Violence against Women is celebrated.

Justification & importance of the female figure

Mirabal sisters are the cones of the struggle for freedom and women's rights. For this reason, the Feminist Movement of Latin America and then the United Nations, declare November 25 in tribute as the World Day for the Elimination of Violence against Women.

Combination of fictional and non-fictional data

On the one hand, the real part of our comic and poem is the narration of their biography which tells the most important events for them and for the rest of the women. On the other hand, the fictional part of our work is the way in which the Mirabal sisters and their murder are represented, because we decided that children would understand it better and it would be easier for them to read their story.

Objectives

- To make the history of the Mirabal sisters visible.
- To know what is celebrated on November 25 and why.
- To work on multiculturalism.
- To learn new vocabulary.
- To reflect on feminism.

Procedure/activities (phases/stages)

| Phase | Timing | Resources/materials | Pre/while/post-reading activities |
|--|-----------|--|---|
| Circle and situated practice | 5 minutes | We will use the puppets (which will be fish) and also the drawings of the fish to carry out the activity later. Moreover, we will stick continuous blue paper on the wall for the last activity. | First, we will prepare the assembly area so that they know that we are going to use it. Then we will prepare all the material we are going to use. Once they enter the class, we will let them choose their place in the assembly, taking into account the characteristics of each one. |
| Guided exploration and contextualization | 5 minutes | This activity will be carried out in the assembly area, in which we will find a carpet and cushions. We will also use the pet of the class that is a fish to explain the activity we are going to do and present it. | Before starting the activity, we will do our assembly routine and ask you if you know the history of the Mirabal sisters. We will also ask you if you know what International Day of Non-Violence Against Women is. |

| Phase | Timing | Resources/materials | Pre/while/post-reading activities |
|---|-----------------------|--|---|
| Critical framing, dialogue and discussion | 10 minutes | The materials we are going to use are the puppets, background music and the projector for the children to follow the reading of the comic. | We will represent the comic with the help of a puppet theatre. Moreover, the teacher will tell it using mimic, non-verbal and verbal reading comprehension strategies, like questions, onomatopoeias, changing the intonation, etc. |
| Transformed practice | Between 20-25 minutes | The materials we are going to use are photocopies of fish, photos, scissors, glue, continuous blue paper, colors, crayons... | After reading the comic we will ask children if they liked the theatre, what they have learned with it and if they are okay with what the Mirabal sisters did. In addition, we do an activity where we will give them some fish to paint. When they have finished them, we will stick children's face on the face of the fish. Finally, we will stick the fish on a continuous blue paper on the wall and replicate the banner that appears in the last scene of the comic. |

Educative practice reflection

Thanks to this activity we have been enriched with cultures different from ours, and not only children have learned, but also teachers. In addition, students have had contact with other communities, and this has favored their multicultural tolerance. On the one hand, collaborating with other classmates to create this session in the classroom has encouraged companionship and teaches us to work with different people, as we will do in the school where we work in the future. On the other hand, we will be able to implement this activity in our classrooms in the future and thus actively participate in the visibility of this day, such as promoting feminism and equality in society.

Índice

| | |
|---|----|
| Prólogo. Pasado y presente: un tejido multicultural | 11 |
|---|----|

SECCIÓN: INVESTIGACIÓN

| | |
|--|-----------|
| Capítulo 1. Creación de biografías ficcionales desde los postulados del feminismo interseccional y la justicia social con futuras maestras de Educación Infantil | 19 |
| 1.1. Introducción y objetivos | 19 |
| 1.2. Visibilidad de referentes femeninos desde el feminismo interseccional y la justicia social | 20 |
| 1.3. Escritura creativa mediante la combinación de elementos de ficción y no ficción | 22 |
| 1.4. Metodología | 23 |
| 1.5. Resultados y discusión | 25 |
| 1.6. Conclusiones | 28 |
| Referencias bibliográficas | 28 |
| Capítulo 2. Experiencia de escritura creativa colaborativa entre alumnado español e irlandés: biografías de dominicanas célebres en diversas áreas de desarrollo social | 33 |
| 2.1. Introducción | 33 |
| 2.2. Objetivos y metodología | 35 |
| 2.3. Estructura del proyecto colaborativo UL&UV | 36 |
| Fase 1: elección de biografías | 36 |
| Fase 2: toma de contacto | 37 |
| Fase 3: encuentros virtuales y planificación | 37 |
| Fase 4: proceso de escritura | 37 |
| Fase 5: retroalimentación oral y escrita | 38 |
| Fase 6: autoevaluación del aprendizaje | 39 |
| 2.4. Resultados: análisis de las reflexiones del alumnado en las sesiones y en el blog personal sobre el proyecto colaborativo UL&UV | 39 |
| 2.5. Conclusiones | 43 |
| Referencias bibliográficas | 44 |

| | |
|---|----|
| Capítulo 3. Un modelo de mediación lectora intercultural con sensibilización de género desde la dominicanidad: creación de guías de lectura a partir de la aplicación de la pedagogía de las multiliteracidades y de las estrategias de Hawkins | 47 |
| 3.1. Introducción | 47 |
| 3.2. Modelo de mediación literaria, interculturalidad y perspectiva de género | 48 |
| 3.3. Metodología | 51 |
| Participantes de la muestra | 52 |
| Instrumento de recogida de datos | 52 |
| Planificación y desarrollo de las sesiones | 52 |
| 3.4. Resultados | 53 |
| Aplicación del modelo | 53 |
| Inclusión de la interculturalidad y la perspectiva de género | 55 |
| 3.5. Conclusiones | 56 |
| Referencias bibliográficas | 57 |
| Anexo 1. Reading guide | 60 |
| Capítulo 4. Fomentando la competencia global y la igualdad de género a través del cuento «El resguardo de abuela» con rutinas de pensamiento | 61 |
| 4.1. Introducción | 61 |
| 4.2. Qué es la competencia global | 62 |
| 4.3. Las rutinas de pensamiento | 62 |
| 4.4. Creación de actividades | 63 |
| Nivel y objetivos | 63 |
| Preactividades | 65 |
| Actividades | 67 |
| Posactividad | 70 |
| 4.5. Actividades más allá del cuento | 71 |
| Preactividad | 71 |
| Actividades | 73 |
| Posactividades | 74 |
| 4.6. Conclusión | 75 |
| Referencias bibliográficas | 76 |

| | |
|--|----|
| Capítulo 5. Decolonialidad y género en estudios históricos y culturales anglófonos a partir de producciones literarias dominicanas | 79 |
| 5.1. Introducción | 79 |
| 5.2. La teoría colonial y la perspectiva de género en los estudios decoloniales | 80 |
| 5.3. Metodología | 84 |
| Contexto | 84 |
| Participantes | 85 |
| Instrumentos y materiales para la recogida y análisis de datos | 86 |
| Procedimiento | 86 |
| 5.4. Resultados y discusión | 87 |
| 5.5. Consideraciones finales | 88 |
| Referencias bibliográficas | 90 |

SECCIÓN: CONTRIBUCIONES DEL ALUMNADO

| | |
|---|-----|
| Biografía 1. Ada Balcácer | 98 |
| Biography 1. Ada Balcácer | 102 |
| Biografía 2. Aisha Syed Castro | 106 |
| Biography 2. Aisha Syed Castro | 108 |
| Biografía 3. Amadita Pittaluga | 111 |
| Biography 3. Amadita Pittaluga | 114 |
| Biografía 4. Amelia Brea Bermúdez | 117 |
| Biography 4. Amelia Brea Bermúdez | 120 |
| Biografía 5. Amparo Tolentino | 124 |
| Biography 5. Amparo Tolentino | 127 |
| Biografía 6. Ana Teresa Paradas | 131 |
| Biography 6. Ana Teresa Paradas | 133 |
| Biografía 7. Anacaona | 138 |
| Biography 7. Anacaona | 140 |

| | |
|--|-----|
| Biografía 8. Brenda Castillo | 144 |
| Biography 8. Brenda Castillo | 146 |
| Biografía 9. Idelisa Bonelly | 150 |
| Biography 9. Idelisa Bonnelly | 153 |
| Biografía 10. Mamá Tingó | 157 |
| Biography 10. Mamá Tingó | 160 |
| Biografía 11. Las hermanas Mirabal | 165 |
| Biography 11. Mirabal Fish Sisters | 169 |

La biografía creativa de no ficción desde la interculturalidad, el patrimonio y el género

La relevancia de los sujetos subalternos en el desarrollo del pensamiento crítico del futuro profesorado

Este volumen, con un marcado carácter didáctico e investigador, pretende responder a un desafío educativo mundialmente reconocido y que se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4, 5 y 10. Por tanto, en un intento por ofrecer una educación de calidad en consonancia con las premisas de la justicia social y otorgar voz, visibilidad, reconocimiento y participación activa al colectivo femenino, se presenta una obra que explora una genealogía diversa del saber dominicano a través de una serie de biografías ficcionales, unas ilustraciones, unas guías de lectura y el planteamiento de una serie de actividades. Además, se incluyen capítulos de investigación en torno a los estudios de género, la didáctica y la aplicación de la biografía de no ficción al aula.

El objetivo principal del volumen es ofrecer materiales didácticos para ser utilizados en las aulas de Educación Infantil y Educación Primaria, así como favorecer la reflexión crítica del futuro profesorado y del profesorado en activo sobre la importancia de las pedagogías feministas, la selección de materiales, la elaboración de planteamientos docentes y la defensa de la justicia social.

Rocío Domene-Benito. Licenciada en Filología Inglesa y graduada en Lenguas Modernas, por la Universitat de València, y en Lengua y Literatura Española, por la UNED. Doctora con mención internacional en Didácticas Específicas. Es profesora permanente laboral del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de València, miembro del grupo de investigación ELCIS y colaboradora de TALIS y LI(T)ERART. Entre sus líneas de investigación destacan los estudios de género y el uso del álbum ilustrado en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

Elia Saneleuterio. Doctora europea en Literatura Española y doctora internacional en Educación, licenciada en Filología Hispánica, maestra en Educación Infantil y máster en Investigación en Didácticas Específicas, especialidad de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Es profesora titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de València. Dirige el grupo de investigación TALIS y es miembro de MiRed y Po-GEsp, desde donde participa en proyectos competitivos de I+D+i del Ministerio y de la Generalitat Valenciana.