

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO: ESTUDIOS EMPÍRICOS, EXPERIENCIAS Y ANÁLISIS TEÓRICO

M^a SOLEDAD VILLARRUBIA ZÚÑIGA
PAULA GONZÁLEZ GARCÍA
LEYRE ALEJALDRE BIEL
ANTONIO MARTÍNEZ-ARBOLEDA



EDITORIAL
DYKINSON

Construcción del conocimiento educativo: estudios empíricos, experiencias y análisis teórico

María Soledad Villarrubia Zúñiga, Paula González García,
Leyre Alejaldre Biel y Antonio Martínez-Arboleda

Dykinson, S.L.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

© Copyright by los autores
Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-691-8
DOI: <https://doi.org/10.14679/4407>

Preimpresión:
New Garamond Diseño y Maquetación, S.L.

Índice

Presentación.....	9
Competencias de directivas y su presencia en los planes de estudio de los Grados de Infantil y Primaria	11
<i>Jesús Enrique Albertos San José y Miguel Ángel Comas</i>	
Educación, género y memoria: mujeres en la narrativa escolar de la historia chilena del siglo XIX.....	23
<i>Humberto Álvarez Sepúlveda</i>	
La mentoría entre iguales como una estrategia para mejorar la motivación de estudiantes universitarios nuevos	35
<i>Paola Salomé Andrade Abarca y Bryan Israel Gómez Flores</i>	
Percepción, conocimientos y prácticas del profesorado universitario español con respecto al trabajo en equipo.....	44
<i>Yordan Todorov Apostolov</i>	
Negociación y consenso estratégico como habilidades determinantes en la construcción de discursos efectivos	53
<i>Claudine Benoit Ríos</i>	
Uso de TIC y plataformas digitales en la educación universitaria y certificación ambiental: una revisión sistemática	65
<i>Augusto Cahuapaza Morales</i>	
Learning environments and inclusion: a case study of transposition of the Reggio Emilia approach in Swedish schools.....	74
<i>Capelli Letizia, Drure Eloise y Muzzi Chiara</i>	
Hacer papel, hacer comunidad: un taller de papel artesanal como acto pedagógico y relacional.....	85
<i>Isabel Carralero Díaz y Antonio Navarro Fernández</i>	
Evaluación crítica de propuestas didácticas generadas por inteligencia artificial sobre patrimonio bibliográfico y documental	96
<i>Verónica Mateo-Ripoll y Antonio Carrasco-Rodríguez</i>	
La IA en el aula de ILE a un nivel A1 en Bangladesh: percepción y resultados	109
<i>Stefania Chiapello</i>	

Competència (socio)lingüística al grau de Llengua i Literatura Catalanes: una experiència d'innovació docent	119
<i>Elga Cremades</i>	
Desarrollo de la competencia investigadora en educación superior: una experiencia de investigación participativa.....	129
<i>Lucrezia Crescenzi-Lanna y Belén Gutiérrez-de-Rozas</i>	
Minicongreso de las Ciencias en línea con estudiantes del grado de Educación Infantil	141
<i>María José Cuetos Revuelta y Natalia Serrano Amarilla</i>	
Impacto de la musicoterapia en el desarrollo integral de la persona	150
<i>Amparo de Dios Tronch</i>	
El aprendizaje cooperativo como herramienta fundamental para el aprendizaje de la Educación Musical.....	161
<i>Amparo de Dios Tronch</i>	
Activando la motivación del alumnado universitario a través del “efecto espejo”: del “yo estudiante” al “yo profesional”	171
<i>Fernando de Llano Paz y Alejandro Manuel Fernández Castro</i>	
University Go, diseño de una propuesta de Red Social para el aprendizaje colaborativo y la comunicación en la Universidad de Málaga.....	181
<i>Salvador Doblas Arrebola y Gonzalo Pascual Ramos Jiménez</i>	
Fans as translators: para-institutional training and translational capital in manga and anime translation	191
<i>Salomón Doncel-Moriano Urbano</i>	
Impacto de una formación en primeros auxilios en mujeres migrantes cuidadoras informales	202
<i>Felipe Santiago Fernández Méndez, Alejandro Afonso Izquierdo, Iván Pérez Heras, José Manuel Díaz González y Maryurena Lorenzo Alegría</i>	
Transferencia de conocimiento y educación musical por medio del proyecto expositivo <i>Cantantes líricas gallegas de los siglos XIX y XX</i> : génesis y desarrollo	213
<i>María del Carmen Fernández-Morante, Francisco Javier Garbayo Montabes y María del Carmen Lorenzo Vizcaíno</i>	
Educación, fronteras y narrativas: por una pedagogía contra la exclusión.....	224
<i>Massimiliano Fiorucci y Giorgio Crescenza</i>	

When the home learns to breathe again: a qualitative case study on family adjustment and school inclusion in neurodevelopmental disorders	234
<i>Antonios Fodelianakis</i>	
Innovación docente en contratación de proyectos mediante simulación profesional con Scrum Learning.....	244
<i>José Luis Fuentes-Bargues, Alberto Sánchez-Lite, Fernando Grande-González y M.^a Carmen Gonzalez-Cruz</i>	
Nuevos formatos de aprendizaje de la teoría de conceptos umbral	252
<i>Andrés García Ramos, Miguel Howe León y Celeste Armas Bacci</i>	
<i>Learning Paths</i> : aprendizaje y bienestar estudiantil en lugares más allá del aula	261
<i>Isabela García Senent y Carmen Sánchez-Ovcharov</i>	
Percepción del uso de ChatGPT en Educación superior y retos para el alumnado	270
<i>María Yolanda González Alonso</i>	
Conocimiento, esfuerzo y capacidad de no rendirse como herramientas en nuevas experiencias de innovación docente implementadas en grado universitario	279
<i>Rosalía González Brito</i>	
Addressing bullying perpetration among Serbian adolescents: the role of school safety dimensions.....	289
<i>Adrijana Grmuša</i>	
Concepciones del patrimonio etnológico en el profesorado en formación inicial de Educación Primaria.....	300
<i>Aitana Guardiola Moreno, Ariadna Garrigós Aunión y Santiago Ponsoda López de Atalaya</i>	
Repensar la enseñanza: del enfoque tradicional al protagonismo del alumnado en el aprendizaje	310
<i>Jorge Heliz Llopis y Carmen Mañas Viejo</i>	
Educación a distancia en responsabilidad social y sostenibilidad: percepción de estudiantes universitarios	323
<i>Diana Hernández Cruz</i>	
Los conceptos umbral en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior y su implicación en el diseño de las asignaturas	333
<i>Miguel Howe León, Juan Fraile RuizMartina, María Loitegui y Noemy Martín-Sanz</i>	

Investigación relacionada con la aplicación de la metáfora biológica del árbol del conocimiento en la cooperativa COOPSERSAN, Colombia.....	342
<i>Karen Melissa Hurtado Arciniegas y Doris Rosero-García</i>	
Innovación educativa con tecnologías emergentes en la universidad: el proyecto EmTech4HE como experiencia transformadora	351
<i>Nahia Idoiaga Mondragon y Idoia Legorburu Fernandez</i>	
La Semana de la Innovación en el Aprendizaje como una buena práctica que fomenta el cambio en profesores universitarios	361
<i>Martina María Loitegui, Belén Obispo-Díaz y Andrés García Ramos</i>	
La temática ético-social en la formación continua del profesorado universitario	371
<i>Francisco Javier Malagón Terrón</i>	
La actitud proactiva docente frente a la investigación educativa: desafíos y oportunidades para su aplicación en el aula	383
<i>Mireya Mallén Berdejo y Cristina Borau Viu</i>	
Del aula al laboratorio: competencias críticas y profesionales a través del Aprendizaje Basado en Proyectos en Periodismo.....	393
<i>Luz Martínez Martínez, María Arteaga Ros y Luis Felipe Solano Santos</i>	
Prácticas de liderazgo medio: contribuciones al Desarrollo Profesional Docente en centros de formación técnico profesional en Chile.....	406
<i>Óscar Maureira Cabrera y Manuel Pineda Torres</i>	
Las TIC en la enseñanza de la geometría: análisis temático y de frecuencia de descriptores.....	419
<i>Alexander Maz-Machado y María Josefa Rodríguez-Baiget</i>	
La formación política en las infancias: un análisis de la afiliación y el control sobre el entorno como capacidades humanas	431
<i>Leidy Ximena Mesa y Guillermo Meza Salcedo</i>	
La representació de les violències masclistes en les novel·les d'Irene Solà i d'Andrea Abreu: anàlisi de cas per a una proposta didàctica.....	442
<i>Carla Mira Anton</i>	
Estilos de vida pospandemia de estudiantes universitarios. Una mirada transatlántica.....	452
<i>Luis Moral Moreno</i>	

Rethinking architectural education: uncertainty, error and laziness as (unexpected) learning assets for creativity	465
<i>Sandra Neto</i>	
College UFV: una experiencia formativa en el aula universitaria, con personas extranjeras	477
<i>Belén Obispo-Díaz, Natalia Sarrión Rubio de la Torre y Noemy Martín-Sanz</i>	
Decálogo para la introducción del consentimiento en la Educación Infantil.....	489
<i>María Isabel Olmedo Corral, Carmen Mañas Viejo y Jorge Heliz Llopis</i>	
Posturas paradigmáticas en la formación en fisioterapia: una revisión de alcance.....	499
<i>Karen Pascal Mamani</i>	
MOSL4L: towards a framework for learner-based and context-sensitive technology enhanced language learning	512
<i>Timothy Read, Juan-José Magaña y Elena Barcena</i>	
Futuros docentes ante la autoevaluación con grados de certeza	522
<i>Ana Remesal y Horacio F. Vidosa</i>	
Desafíos éticos de la inteligencia artificial generativa en la educación: un análisis de la literatura académica.....	533
<i>Sebastián Reyes Alvarado y Laura Hernández Dager</i>	
El enfoque <i>student voice</i> y el <i>cuaderno de bitácora</i> como dispositivo de formación innovador para el desarrollo profesional del profesorado universitario y una educación democrática. Una reflexión teórica.....	544
<i>Roberta Rosa</i>	
John D. Caputo: las buenas razones de la religión sin religión y el Dionisos rabino que nadie vio venir	554
<i>Encarnación Ruiz Callejón</i>	
Aprendizaje de la música tradicional a través de un proyecto que combina el análisis, la creación y la práctica musical.....	564
<i>Facundo San Blas y Ángela Buforn</i>	
Detectar els senyals de les violències masclistes: una experiència a l'aula universitària a través de la literatura	575
<i>Raül Sánchez-Ballester</i>	

Metodologías activas y el aprendizaje colaborativo en el desarrollo del perfil profesional del diseñador gráfico del Centro universitario de arte, arquitectura y diseño.....	585
<i>Aurea Santoyo Mercado, Eva Guadalupe Osuna Ruiz y José Antonio Luna Abundis</i>	
Proyecto PROMESA-EF: codiseño con maestros para desarrollar programas de promoción de la actividad física en la escuela.....	597
<i>Romina Gisele Saucedo-Araujo, Francisco Javier Huertas-Delgado, Emilio Villa-González y Manuel Ávila-García</i>	
La educación ambiental y fiscal como estrategia para fomentar la concienciación ciudadana en la tributación ecológica.....	607
<i>Arantxa Serrano Cañadas</i>	
La guía didáctica como reflejo del pasado y del presente histórico y como medio para una educación musical transformadora: “Cantantes líricas galegas dos séculos XIX e XX”	619
<i>Laura Touriñán-Morandeira, Ilduara Vicente Franqueira y M^a del Carmen Fernández-Morante</i>	
Lengua, historia e hibridismo cultural: tres aplicaciones prácticas de la literatura neomahyarí en la universidad española	632
<i>Rocío Velasco de Castro</i>	
La presencia del franquismo en los proyectos educativos de Canarias: una revisión historiográfica y curricular.....	641
<i>Yago Viso Armada</i>	
Inteligencia Artificial Generativa en la universidad bajo sospecha: percepciones del profesorado y el alumnado sobre sus riesgos.....	563
<i>Montserrat Yepes-Baldó y Marina Romeo</i>	

Detectar els senyals de les violències masclistes: una experiència a l'aula universitària a través de la literatura

Raül Sánchez-Ballester

Universitat d'Alacant (Espanya)

DOI: <https://doi.org/10.14679/4461>

Resum: El present article presenta i avalua una experiència didàctica que té com a objectiu treballar les violències masclistes a partir de l'anàlisi literària. En concret, presentem una proposta dissenyada i implementada en un grup de l'assignatura obligatòria Llengua Catalana II per a l'Educació Primària de la Universitat d'Alacant. La pràctica, basada en un enfocament comunicatiu per tasques, es va desenvolupar al llarg de tres sessions i es va estructurar en cinc fases, que incloïen l'anàlisi de fragments de literatura catalana contemporània, el debat col·lectiu, exposicions orals sobre escriptores catalanes i l'aprenentatge del llenguatge d'especialitat del camp dels estudis de gènere, entre d'altres. La tasca final de la proposta va consistir a fer un article crític sobre la importància de treballar les violències masclistes a l'aula i els va permetre aplicar els nous conceptes apresos sobre aquests tipus de violències. Finalment, els resultats obtinguts mitjançant una enquesta final mostren un grau de participació escàs i desigual, però posen en relleu l'interés de l'alumnat pels materials i textos facilitats.

Paraules clau: violència de gènere, innovació docent, literatura, criptogínia.

Abstract: This article presents and evaluates a didactic experience aimed at addressing gender-based violence through literary analysis. Specifically, we introduce a proposal designed and implemented with a group from the compulsory subject Catalan Language II for Primary Education at the University of Alicante. The activity, based on a task-based communicative approach, was carried out over three sessions and structured into five phases, which included the analysis excerpts from Contemporary Catalan Literature, collective debates, oral presentation about Catalan women writers, and the acquisition of specialized language related to gender studies, among others. The final task of this proposal involved writing a critical article on the importance of addressing gender-based violence in the classroom, allowing students to apply the newly acquired concepts related to these forms of violence. Finally, the results of a concluding survey reveal a low and uneven level of participation but also highlight that the students have interest in the materials and texts provided.

Keywords: gender-based violence, teaching innovation, literature, cryptogyny.

1. INTRODUCCIÓ

Ara per ara, un dels reptes que continua tenint la nostra societat és erradicar les violències masclistes. Com defineix Alcántara (2023, p. 3) les violències masclistes són “aquellas formas a través de las que se intenta perpetuar el sistema de jerarquías impuesto por la cultura patriarcal. Es un marco de violencia estructural que se dirige de forma directa a las mujeres por el hecho de ser mujer”. Cal remarcar que, abans, aquests tipus de

violències han estat denominades amb altres termes com ara el de *violència domèstica*, que posa l'èmfasi en el lloc on s'ha comès l'agressió, i *violència de gènere*, que la violència exercida per les persones d'un gènere (el masculí) a les de l'altre (el femení) (Cirici, 2024) o a aquelles persones que no segueixen les normes de gènere establertes per la societat patriarcal (Iribarren et al., 2023).

En tot aquest procés d'eliminació de les violències masclistes, el sistema educatiu té un paper molt important. Segons Pibernat (2024), l'escola, juntament amb la família i els mitjans de comunicació digitals són els principals agents d'influència entre els més joves i, especialment, en el seu procés de socialització. És per això que aquests tres agents són la base per a la prevenció d'actituds masclistes. Respecte al paper de l'escola, les diferents lleis i reformes educatives han introduït la perspectiva de gènere i fomentat la coeducació i la igualtat a poc a poc i de manera transversal com repassa Cabedo (2024). D'aquesta manera, s'ha corroborat i legislat la responsabilitat que té el sistema educatiu en la formació de persones respectuoses i crítiques que sàpien identificar les desigualtats i les violències que pateixen les dones per poder lluitar contra aquestes. Tanmateix, a banda de les lleis, calen accions concretes i la posada en pràctica, en tots els nivells educatius, d'experiències didàctiques que ajuden l'alumnat a adquirir les competències necessàries per a fer-ho. Una bona mostra són les propostes educatives de Sellés (2024) i Mira (2024) o investigacions com la de Sánchez-Ballester (2024) que analitzen les representacions de violències masclistes en la literatura.

2. OBJECTIUS

L'objectiu principal d'aquest article és presentar l'experiència didàctica *Detectem els senyals* com a mostra del treball de les violències masclistes a l'aula universitària a través de l'anàlisi de textos literaris. Per aquest motiu, analitzarem els fonaments i el disseny de la proposta i, finalment, valorarem els resultats que hem obtingut.

Més concretament, els objectius de la proposta educativa duta a terme, i que s'explicarà detalladament en els apartats següents, són: 1) Potenciar el pensament crític entre l'alumnat des d'una perspectiva de gènere; 2) Analitzar fragments de narrativa catalana contemporània posant el focus d'atenció en els diferents tipus de violències masclistes i, especialment, aquelles que estan normalitzades o invisibilitzades; 3) Reflexionar sobre el paper que té l'educació en l'erradicació de les violències masclistes; 4) Descobrir autores i obres de literatura catalana contemporània.

3. MÈTODE

Tot seguit, exposarem el mètode que hem fet servir per a dissenyar i implementar aquesta proposta didàctica. Consegüentment, parlarem del context i de l'alumnat que hi ha participat, dels instruments d'avaluació de l'experiència i, finalment, descriurem com va ser el procediment.

3.1. Context i participants

El context en què s'ha dissenyat i, posteriorment, implementat aquesta experiència educativa ha estat un grup de l'assignatura Llengua Catalana II per a l'Educació Primària de la Universitat d'Alacant durant el curs 2024-2025. Aquesta és una assignatura obligatòria del tercer curs del grau en Mestre en Educació Primària i té com a principal objectiu que l'alumnat pugui assolir un domini avançat de català, equivalent al nivell C1 del *Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües* (MECR). Per aquest motiu, es pretén que controlen la varietat estàndard de la llengua per a fer-la servir en àmbits formals i acadèmics.

Pel que fa a les característiques concretes del grup, convé destacar que està format per 49 alumnes, entre els quals hi ha tan parlants amb el català com a primera llengua com estudiants que tenen l'espanyol com a llengua inicial. No obstant això, aquest no és el seu primer contacte amb el català, ja que com a mínim han cursat Llengua Catalana I per a l'Educació Primària al primer curs del grau, si no ho han fet abans durant el seu pas per l'educació secundària obligatòria i postobligatòria. A més a més, cal especificar que la major part de l'alumnat són dones, 31 (el 63,27%), enfront de 18 homes (el 36,73%). Respecte a l'enquesta final, dels 29 alumnes que la van emplenar, 19 eren dones (el 65,5%) i 10 eren homes (el 34,5%).

3.2. Disseny de la investigació

El punt de partida d'aquesta proposta educativa és la publicació del llibre *Literatura i violències masclistes: Guia per a treballs acadèmics* d'Iribarren, Gatell, Serrano-Muñoz i Clua (2023). Aquesta guia té com a objectiu principal oferir a l'alumnat i al professorat “un marc analític per a poder-lo aplicar, amb rigor i de manera productiva i crítica, en l'elaboració d'un discurs interpretatiu d'obres literàries que plasmen les violències contra les dones i les nenes” (Iribarren et al., 2023, p. 11). És per això que, a banda de proporcionar tota una sèrie de conceptes i idees relacionades amb els estudis de gènere per a establir-se com a base de futurs treballs acadèmics sobre l'anàlisi de les violències masclistes en la literatura, comparteix tres propostes d'innovació docent perquè el professorat interessat pugui posar-les en pràctica i fomentar aquest tipus d'anàlisi entre el seu alumnat. En concret, les propostes que descriuen són la revisió per parells, la creació d'entrades de la Viquipèdia i el diari de recerca o el de lectures. Així mateix, la guia va acompanyada d'un llistat d'obres de literatura contemporània susceptibles de ser analitzades des d'aquesta òptica i d'un glossari amb definicions sintètiques dels conceptes essencials d'aquest camp perquè els discent i docents puguin resoldre fàcilment possibles dubtes en relació amb el llenguatge d'especialitat de l'àmbit dels estudis de gènere i, particularment, la terminologia de les diferents maneres en què es manifesten les violències masclistes.

Quant a la metodologia utilitzada, cal remarcar que, per les característiques de l'alumnat i de l'assignatura, hem fet servir l'enfocament comunicatiu per tasques. Birello i Comajoan-Colomé (2024, p. 98) assenyalen que aquest mètode té com a eix central “dissenyar activitats que siguin significatives per a l'alumne a l'hora d'aprendre llengua. Es parla d'activitats significatives en el sentit que, d'una banda, es tracta d'activitats que tenen significat per elles mateixes”. Per tant, s'opta per defugir d'aquelles activitats que només funcionen com un entrenament de formes lingüístiques sense cap context i s'aposta per tasques que s'acosten a actes comunicatius reals que aquest alumnat pot experimentar fora de l'aula i, sobretot, com a futurs mestres d'educació primària. D'aquesta manera, la gramàtica queda en un segon pla, però no s'oblida, ja que és treballada implícitament amb l'ús constant de la llengua escrita i la llengua oral. Ara bé, què és una tasca? Segons el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2013, p. 46), “consiste en la elaboración de un producto final relevante que permita resolver una situación-problema real en un contexto social [...] aplicando contenidos mediante el desarrollo de ejercicios y poniendo en marcha procesos mentales imprescindibles mediante el desarrollo de actividades”.

En relació amb tot allò que hem explicat fins al moment, convé subratllar que hem dissenyat la proposta a partir de la tasca final, ja que és el punt de partida que recomanen seguir Birello i Comajoan-Colomé (2024, p. 103): “fes servir la tasca, no el text, com a unitat d'anàlisi per al disseny de tasques”. Una vegada que ja havíem decidit quina seria l'elaboració final, vam planificar les activitats o pretasques necessàries per a assolir els aprenentatges i despreses requerides per la tasca final, així com els textos literaris que

treballaríem durant el procés. En aquest cas, la tasca final consistia a crear un text escrit a partir d'un context real i significatiu que els discents podran trobar-se en el seu dia a dia com a docents o que, fins i tot, ja s'han pogut trobar durant les seues pràctiques curriculars. Concretament, havien d'escriure un article per a la pàgina web d'un centre educatiu en què argumentaren per què és important treballar les violències masclistes a l'aula d'educació primària i com ho faran, especialment, des de l'àrea de Valencià: Llengua i Literatura. La consigna posava l'èmfasi en la capacitat d'expressar-se de manera clara i crítica en un registre formal, atés que l'article es dirigeix a tota la comunitat educativa: alumnat, famílies i el claustre docent. Per tant, permetia consolidar el domini de la varietat estàndard, propi del nivell C1, i reflexionar el paper que té l'ensenyament en la lluita contra les violències masclistes. En altres paraules, els ajuda a conscienciar-se que tindran "l'encàrrec capital de foragitar de l'escola qualsevol conat d'intolerància per raons de gènere" (Escandell, 2023, p. 196) i que, malauradament, en algunes ocasions es veuran amb l'obligació d'explicar i argumentar per què és una tasca imprescindible. A més a més, la segona pregunta plantejada també els permet valorar com un recurs com la literatura i, en general, qualsevol altre tipus de manifestació artística pot ser clau per a potenciar entre els seus alumnes una actitud crítica contra aquestes formes de violència.

3.3. Instruments

Per tal d'assolir els objectius anteriorment exposats i poder executar la tasca final correctament, vam elaborar i compilar tota una sèrie de recursos que descriurem tot seguit. En primer lloc, vam facilitar a l'alumnat un dossier de fragments literaris i altres materials treballats durant les activitats prèvies i d'altres opcionals per a completar la formació. Quant als fragments d'obres de narrativa contemporània, comptàvem amb el primer capítol de la novel·la juvenil *El senyal* de Marta Meneu-Borja, un fragment de *Les nostres mares* de Gemma Ruiz (2023) i dos fragments opcionals de *Canto jo i la muntanya balla* (2019) d'Irene Solà. Addicionalment, el dossier disposava d'enllaços a continguts digitals com ara dues experiències didàctiques reals en què s'havia treballat a l'aula les violències masclistes: CEIP l'Alfàs. (2023) i IES Pare Arques. (2017). Finalment, els vam proporcionar un exemple real d'article d'opinió sobre el tema a tractar en la tasca final (Corral Roca, Ferrús-Vicente i Subtil Lora, 2018). Cal destacar que, fins i tot, és un text escrit també per alumnes del Grau en Mestre en Educació Primària.

Altrament, vam crear una breu enquesta inicial amb la plataforma *Mentimeter* per a saber el coneixement previ de l'alumnat sobre les violències masclistes. Aquesta plataforma permet desenvolupar presentacions interactives, preguntar a l'alumnat i crear conjuntament núvols de paraules amb les respostes. Les preguntes que vam realitzar són les següents: 1) Amb quines paraules relaciones el concepte de violències masclistes? [Escriu entre una o tres paraules] 2) Quins tipus de violències masclistes existeixen? O com es manifesten les violències masclistes? [Escriu entre una o tres paraules] 3) Consideres és important treballar les violències masclistes a l'aula? [tria una opció entre no i sí]. Les dues primeres qüestions tenien la finalitat de crear sengles núvols de paraules i fixar-se en allò que entenen per violències masclistes i en aquelles que no són tan visibles per a ells i elles. En canvi, la tercera pregunta també formava part del qüestionari final que explicarem a continuació. Aquest fet ens permetia comparar si hi havia canvis en l'opinió dels discents després de fer aquesta proposta educativa.

Els instruments que hem confegit per a avaluar aquesta experiència educativa són dos. D'una banda, vam elaborar un qüestionari a través de la plataforma *Google Forms*. El qüestionari estava format per deu preguntes i pretenia que l'alumnat implicat opinara sobre l'experiència educativa realitzada i sobre la seua participació. Heus ací la relació detallada de les preguntes: 1) Has realitzat la pràctica *Detectem els senyals*? 2) En quines

de les tres sessions has participat? 3) Quin ha estat el teu grau d'implicació i participació en les sessions? [selecciona una opció entre 1 (podria haver-hi participat més) i 5 (hi he estat totalment implicat i he participat molt)]; 4) Després d'aquesta pràctica, consideres que has après alguna cosa nova sobre els diferents tipus de violències masclistes? [selecciona una opció entre 1 (molt poc) i 5 (molt)]; 5) Consideres que els textos literaris, vídeos i altres materials proporcionats abans de la realització de la tasca final han estat adequats i útils? [selecciona una opció entre 1 (no) i 5 (sí)]; 6) Quins materials et semblen més interessants o consideres que t'han ajudat més? [tria una o més d'una de les opcions següents]; 7) Quina activitat, pretasca o tasca t'ha agradat més? [tria una o més d'una de les opcions següents]; 8) Creus que la tasca final i la resta d'activitats t'han ajudat a millorar la teua destresa comunicativa en català? [tria una opció entre 1 (no) i 3 (sí)]; 9) Després d'aquesta pràctica, consideres que és important treballar les violències masclistes a l'aula [tria una opció entre no i sí]; 10) Què t'ha semblat la proposta? Què canviaries o milloraries? (pregunta oberta). Convé remarcar que el qüestionari era anònim perquè pogueren expressar-se sense temor i, addicionalment, vam preguntar pel gènere de la persona enquestada perquè consideràvem que podia ser una variable rellevant. En concret, la pregunta estava formulada de la següent manera: Amb quin gènere t'identifiques? [tria una resposta entre: a) Preferisc no respondre aquesta pregunta; b) Femení; c) Masculí; d) Gènere no-binari; e) Opció oberta per a escriure la teua resposta].

D'altra banda, també vam fer servir una rúbrica per a avaluar la producció escrita final. En aquest cas, vam utilitzar la rúbrica que havíem elaborat amb l'alumnat per a l'avaluació de totes les pràctiques escrites i orals de l'assignatura que té en compte la coherència, la cohesió, l'adequació i la correcció gramatical i lèxica. Ara bé, vam fer algunes modificacions per a adaptar-la a aquesta tasca en concret. En particular, es van ajustar els descriptors per tal de valorar aspectes específics com l'ús correcte i adequat del llenguatge d'especialitat treballat, és a dir, de l'àmbit dels estudis de gènere i, especialment, de les violències masclistes i, dins de l'apartat de coherència, vam afegir un descriptor per a avaluar la capacitat de crear un discurs crític i incorporar la perspectiva de gènere.

3.4. Procediment i descripció de l'experiència

El desenvolupament de la proposta didàctica va seguir un procediment estructurat en cinc fases, que es van desplegar en tres sessions consecutives del segon quadrimestre del curs 2024-2025. Aquesta organització va permetre guiar l'alumnat progressivament en la reflexió i la producció de la tasca final. Primerament, vam començar amb l'enquesta preparada amb *Mentimeter* que va funcionar com a activitat de creació d'expectativa entre els discents amb la formació de núvols de paraules. Açò ens va facilitar fer píndoles lingüístiques breus per a tractar qüestions d'ortografia i lèxic a partir de les paraules que havien escrit. A tall d'exemple, destacarem que vam repassar les normes d'accentuació i, particularment, ens vam fixar en paraules que són esdrúixoles en català i que, per tant, s'han d'accentuar com ara *injustícia*, *violència* i *vicària*, entre d'altres. A més a més, un altre punt essencial d'aquesta fase va ser presentar la tasca final, és a dir, la redacció d'un article en què argumentaren per què i com cal treballar les violències masclistes a l'aula, perquè foren conscients des d'un inici de quina era la meta final de la proposta.

Amb la segona fase, començarem amb la lectura i l'anàlisi literària. En aquest cas, el text proposat va ser el primer capítol de l'obra *El senyal* de Marta Meneu-Borja. Aquesta novel·la coral és un exemple de literatura infantil i juvenil que tracta diferents tipus de violències masclistes que continuen patint les dones en l'actualitat. En concret, el primer capítol narra una concentració del veïnat d'un municipi a la plaça de l'església per a guardar un minut de silenci en memòria d'una dona assassinada pel seu marit. Aquesta

escena col·lectiva ens permet conèixer a diferents personatges, la manera com reaccionen a aquest assassinat i si són víctimes d'altres tipus de violències que, potser, no són tan visibles. El primer personatge que apareix és el pare Higinio que accedeix a suspendre la missa del diumenge per a celebrar el minut de silenci, a canvi de poder fer un parlament durant la concentració, fet que evidencia una forma de violència institucional, atès que instrumentalitza l'ocasió i el dolor de les persones afectades. Tamara, l'amiga de la dona assassinada, ha de gestionar sola el seu dol, ja que, a pesar d'estar la plaça plena, la gent només l'observa i no s'acosten per a donar-li suport: “la tristesa s'acumulava i excedia la gola, on un mur del més fosc formigó obstruïa la seua veu, els crits que desitjava abocar i la soledat amb què es corcorcava lentament” (Meneu-Borja, 2019, p. 14). Pel que fa a Joana, aprofita l'ocasió per a fixar-se en les monyiques dels veïns i observar si porten la polsera de l'esdeveniment que havia organitzat el divendres anterior: “La solemnitat que havia adoptat el seu semblant, però, es veié traïda per un lleu somriure que hagué de desfer immediatament. [...] La polsera que duïa la dona amb ulleres de sol era la causa del seu somriure” (Meneu-Borja, 2019, p. 15). Dori, en canvi, és una jove amb una relació conflictiva amb el seu propi cos i, per tant, un exemple de la violència estètica que exerceix la societat i els cànons de bellesa establerts: “Era un d'aquells dies per a ella. Un dels dies en què es mirava a l'espill i es veia guapa, s'agradava. N'eren pocs, aquells dies” (Meneu-Borja, 2019, p. 18). Ivone se sent culpable perquè la nit del divendres s'havia trobat la dona assassinada amb la cara plena de llàgrimes, però no havia fet res al respecte i, finalment, Val és víctima de violència psicològica i física exercida per la seua parella que intenta controlar-la i dominar-la: “Un solc roig envoltava el canell dret. No era cap polsera. Era el senyal que Fabri li havia fet mentre cridava que no podia anar al concert de la plaça” (Meneu-Borja, 2019, p. 22). Al capdavall, aquest capítol ens permet analitzar diferents tipus de violències masclistes que continuen estant presents en el nostre dia a dia i com la societat moltes vegades les ignora.

Tot seguit, en grups, van analitzar el comportament i la situació d'aquests personatges. Cal remarcar que els grups estaven formats pel professor amb la intenció que hi haguera, com a mínim, un catalanoparlant en cada grup i fomentar l'aprenentatge entre iguals. Cada grup es va centrar en un personatge en concret i van haver de respondre les següents preguntes: 1) Com reacciona aquest personatge a l'assassinat d'una veïna? Com es comporten durant el minut de silenci? 2) Què sap sobre la víctima? Canvia la seua manera de reaccionar? 3) Quin altre tipus de violència observes en el text i, concretament, en el teu personatge? Quins en són els senyals? Després, cada grup va compartir les seues respostes amb la resta de la classe i es va generar una espècie de debat sobre el tema. A més, convé esmentar que vam realitzar exercicis de contingut lingüístic a partir del text literari com ara el significat de determinats adjectius qualificatius, l'ús de la dièresi i les perífrasis d'obligació. Després, vam visualitzar i comentar dues maneres diferents de treballar de les violències masclistes a l'aula a partir de textos literaris com són els casos del *booktrailer* del conte *L'Artur i la Clementina* d'Adela Turin al CEIP l'Alfàs (2023) i l'adaptació del romanç *Oliveta, Oliveta* i la creació d'una nova cançó a l'IES Pare Arques, (2017). Convé comentar que cadascun d'aquests projectes se centra en un tipus de violència masclista diferent i present en el fragment d'*El Senyal* que havíem llegit: la violència psicològica i els micromasclismes, respectivament.

La tercera fase girava a l'entorn del concepte de la criptogínia. L'alumnat va llegir un fragment de la novel·la *Les nostres mares* de Gemma Ruiz en què Isabel, una estudiant de Belles Arts, critica el fet que les dones artistes havien estat sistemàticament invisibilitzades i fora del cànon acadèmic: “Ni eren poques ni eren dolentes. Els que es van apropiari de la veu del cànon sí que tenien teranyines als ulls” (Ruiz, 2023, p. 185).

Els discents, també en grups, van haver d'identificar els tipus de violència que la narradora i les seues amigues denunciaven durant el seu pas per la universitat. Per a aconseguir-ho, van comptar amb l'ajuda del glossari de *Literatura i violències masclistes: Guia per a treballs acadèmics* i van parlar sobre els conceptes de violència simbòlica, criptogínia, biaix de gènere, la cosificació de la dona en l'art, etc. Finalment, aquesta lectura ens portà a la realització d'una tasca que consistia a recuperar, com Isabel i les seues companyes de classe van fer amb les pintores, la trajectòria i les aportacions de les escriptores en llengua catalana amb una breu exposició oral en grup sobre una d'aquestes autores: Carme Miquel, Isabel Clara-Simó, Carmelina Sánchez-Cutillas, Montserrat Roig, Aurora Bertrana o Maria Mercè Marçal, entre d'altres.

Per acabar, vam dedicar l'última de les tres sessions a la quarta i cinquena fase. La primera d'aquestes consistia en la realització de la tasca final. Cada alumne, individualment, va crear un article per a la pàgina web d'un centre educatiu en què explicara i argumentara per què és important treballar les violències masclistes a l'aula i com ho poden fer. Per tant, la tasca suposà reflexionar críticament sobre el paper que té l'ensenyament per a transformar la societat i fer un món més just i igualitari. Així mateix, va ser una bona oportunitat per a aplicar una perspectiva de gènere i fer servir adequadament els conceptes per a denominar els diferents tipus de violències contra les dones. Tocant amb la cinquena fase, va correspondre a l'enquesta realitzada *Google Forms* per a avaluar l'experiència i autoavaluar-se.

4. RESULTATS

Els resultats més rellevants del qüestionari emplenat per l'alumnat han estat els següents. Primerament, cal prestar atenció a la participació dels discents. Tot i que el 75,9% (22 alumnes) dels enquestats afirma haver assistit a les tres sessions de l'experiència *Detectem els senyals*, l'anàlisi del grau de participació revela un compromís que es podria millorar. Un 44,8% es va autoavaluar amb una puntuació mitjana (3 sobre 5) pel que fa a la seua implicació i un 17,2% amb un 2, mentre que cap estudiant es va atorgar el màxim nivell (5). Aquestes dades, juntament amb les anotacions preses durant la posada en pràctica de la proposta, ens permet observar que la major part dels participants no es van implicar activament en les activitats i tasques proposades. Una possible explicació d'aquest fet és que, després d'una de les sessions, l'alumnat tenia una prova d'una altra assignatura.

Respecte als textos literaris, vídeos i altres materials proporcionats i analitzats durant la pràctica, el 24,1% els va avaluar amb la puntuació màxima (5) pel que fa a la seua adequació i utilitat i el 48,3% amb un 4. Així mateix, el 51,7% considera que el més interessant ha estat el fragment de la novel·la *El senyal* de Marta Meneu Borja, juntament amb els vídeos de les pràctiques reals del CEIP l'Alfàs de Pedreguer (34,5%) i l'IES Pare Arques de Cocentaina (41,4%). Aquestes xifres són corroborades en la pregunta sobre quina activitat o tasca t'ha agradat més, ja que el 62,1% dels enquestats ha triat la visualització dels vídeos d'experiències reals i l'anàlisi d'aquests a partir dels tipus de violències masclistes treballats durant la lectura del primer capítol d'*El Senyal*.

Un altre resultat rellevant és que tot l'alumnat enquestat creu que la tasca final i la resta d'activitats l'han ajudat, en diferent mesura, a assolir els continguts de l'assignatura, és a dir, a usar el català en àmbits d'ús formals. En concret, el 75,9% ha respost que sí i la resta, un 24,1%, que un poc. A més, consideren que han après alguna cosa nova sobre els diferents tipus de violències masclistes i només una persona (el 3,4%) ha valorat aquesta pregunta amb una nota més baixa (un 2 sobre 5) que la puntuació mitjana. Aquesta dada es pot complementar amb l'anàlisi de les produccions escrites realitzades com a tasca

final. Hem pogut observar que l'alumnat ha posat el focus d'atenció en altres tipus de violències com ara la violència estètica i la violència simbòlica que, durant la primera fase, no van aparèixer en el núvol de paraules interactiu que vam crear amb les seues respostes a la pregunta sobre quin tipus de violències masculistes hi ha. De fet, respecte a aquesta breu enquesta inicial, cal remarcar que els tipus de violències que més van escriure els discents són la física (9 persones), la psicològica (8 persones), la verbal (8 persones) i la sexual (5 persones).

5. CONCLUSIONS

La present investigació tenia l'objectiu de presentar i avaluar una proposta didàctica sobre el treball de les violències masculistes a partir de l'anàlisi literària. Considerem que, en primer lloc, aquesta experiència i, sobretot, la tasca final han permès a l'alumnat del grau en Educació Primària utilitzar el català en un context formal i dominar un poc més la varietat estàndard de la llengua per a fer-la servir per a parlar i intentar donar solució a un dels reptes de la nostra societat com ara l'erradicació de les violències masculistes. Com indica Martínez (2022, p. 74) l'aula universitària “resulta un escenari privilegiat per a cooperar a l'erradicació de les violències masculistes si l'alumnat es dota d'eines amb les quals pugui analitzar críticament tot aquest procés”. Com hem comentat, una de les eines que els hem proporcionat és el llibre *Literatura i violències masculistes: Guia per a treballs acadèmics* amb què es basa aquesta proposta. Aquesta guia els facilita l'accés a un marc analític com són els estudis de gènere que poden aplicar a l'anàlisi literària com hem fet, però també en el seu dia a dia per a adoptar una mirada crítica davant de les injustícies.

Tornant a l'anàlisi literària, els discents han pogut descobrir obres i autores de literatura catalana contemporània que desconeixien i que denunciaven diferents tipus de violències contra les dones. La lectura i el posterior debat d'alguns fragments no només facilita la presa de consciència sobre aquesta problemàtica social, sinó que també contribueix al desenvolupament d'habilitats interpretatives i empàtiques que, com a futurs mestres, hauran de fer servir a l'aula. Les experiències de les protagonistes d'aquests textos ens permeten posar nom a violències que molt sovint són silenciades com ara la violència estètica que viu Dori en *El senyal* o la violència simbòlica en forma de criptogínia que denuncia Isabel en *Les nostres mares*. Finalment, tot ha culminat amb l'elaboració de la tasca final que els ha permès crear un text real i reflexionar, amb el rigor teòric i crític adquirit durant tota l'experiència didàctica, sobre la responsabilitat que tenen com a mestres de col·laborar a canviar la situació i promoure un món més just des d'àrees com l'aprenentatge de llengua i, especialment, de literatura.

Així mateix, cal tornar a remarcar que el grau de participació i implicació no ha estat l'esperat com hem vist amb les dades de l'enquesta. És per això que convé, per a futures aplicacions de la proposta, repensar-la i fomentar metodologies més participatives que afavorisquen un compromís continu entre l'alumnat. En definitiva, a pesar de les limitacions o els entrebancs, com a professors, no podem deixar fora de les aules la perspectiva de gènere i, més especialment, de les dels futurs docents. Només amb propostes que treballen decididament aquestes qüestions podrem fer front a aquest repte majúscul. El fet de formar futurs docents capaços de reconèixer i denunciar les violències masculistes és una tasca imprescindible i la literatura pot esdevindre un mitjà idoni per a generar espais de formació, resistència i esperança des de les aules.

AGRAÏMENTS I SUPORT

El present treball ha comptat amb una ajuda del Programa de Xarxes d'investigació en docència universitària de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat d'Alacant (convocatòria 2023). Ref.: 6008. Addicionalment, ens agradaria agrair l'alumnat de

l'assignatura de Llengua Catalana II per a l'Educació Primària de la Universitat d'Alacant que ha participat en les sessions d'aquesta experiència didàctica i ha respost l'enquesta posterior, ja que sense la seua col·laboració res hauria estat possible.

REFERÈNCIES

- Alcántara, A. (2023). Violencia machista y nuevas masculinidades. Una mirada desde la educación. *Quaderns d'animació i Educació Social*, 37, 1-12.
- Birello, M. i Comajoan-Colomé, L. (2024). *Mètodes i enfocaments per ensenyar català com a llengua addicional*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Cabedo Laborda, C. (2024). La evolución de la inclusión de la igualdad de género y de la coeducación en las leyes educativas españolas (desde 1857 hasta 2020). *Cuestiones de género: de la igualdad y de la diferencia*, 19, 38-55. <https://doi.org/10.18002/cg.i19.8276>
- CEIP l'Alfàs. [MICE VALENCINCIA 2023 BOOK TRÀILERS] (11 de setembre de 2023). *L'Artur i la Clementina*. [Vídeo]. <https://youtu.be/xpH9DixkrDI?si=NUFILsFGFt2dy7mp>
- Cirici Amell, R. (2023). Definición de las violencias machistas. *Psicosomàtica y Psiquiatria*, 24, 45-49. <https://doi.org/10.34810/PsicosomPsiquiatrnum2408>
- Corral Roca, N., Ferrús-Vicente, L. i Subtil Lora, S. (12 de juliol de 2018). Erradiquem la violència masclista des de l'escola. *Directa*. <https://directa.cat/erradiquem-la-violencia-masclista-des-de-lescola/>
- Escandell Maestre, D. (2023). Coeducació i igualtat de gènere en l'àlbum il·lustrat infantil actual. Dins M. T. Del Olmo Ibáñez, M. S. Villarrubia Zúñiga i I. Sánchez-López (Coords.), *Investigación interdisciplinar: Educación y construcción del conocimiento* (pp. 195-210). Tirant lo Blanch.
- IES Pare Arques. [lacaixetademusica] (1 d'octubre de 2017). *TRENCANT FRONTERES* [Vídeo]. <https://youtu.be/z4RKKjBnaJY?si=ru7ws7CFZBC0DQrd>
- Iribarren, T., Gatell Pérez, M., Serrano-Muñoz, J. i Clua i Fainé, M. (2023). *Literatura i violències masclistes | Literatura y violencias machistas | Literature and Male Violence: Guia per a treballs acadèmics | Guía para trabajos académicos | A Guide for Academic Research*. Fondazione Università Ca' Foscari. <https://doi.org/10.30687/978-88-6969-747-0>
- Martínez, P. V. (2021). Innovació docent per a l'abordatge de les violències masclistes en universitats. *Revista Catalana de Pedagogia*, 21, 71-82. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.174>
- Meneu-Borja, M. (2019). *El senyal*. Edicions Bromera.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Guía para la formación en centros sobre competencias básicas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Mira Anton, C. (2024). Violències masclistes en *La Plaça del Diamant* de Mercè Rodoreda. Situació d'aprenentatge enfocada a la PAU. Dins M. González Boluda, Y. M. Ramírez Cruz i C. Lorenzo Álvarez (eds.), *Educación y conocimiento como ejes del pensamiento crítico: Experiencias innovadoras y significativas*, 279-289. Octaedro Editorial.

- Pibernat Vila, M. (2024). Crecer en la disolución posmoderna: Nuevos retos para el feminismo y la coeducación. *Cuestiones de género: de la igualdad y de la diferencia*, 19, 1-19. <https://doi.org/10.18002/cg.i19.8398>
- Ruiz Palà, G. (2023). *Les nostres mares*. Proa.
- Sánchez-Ballester, R. (2024). Violència i literatura infantil i juvenil: el cas de *Ronia, la filla del bandoler* d'Astrid Lindgren. Dins M. Fiorucci, R. Roig-Vila, G. Crescenza i A. Sánchez Ronco (eds.), *Innovación educativa y transformación de la sociedad*, 211-219. Dykinson.
- Sellés Lloret, L. (2024). “En un bes i no res”: anàlisi de la percepció de les violències masclistes en l'esport a l'aula universitària. Dins N. Meléndez, Y. Esteve i D. Concepción (eds.), *Inclusión, diversidad y desarrollo personal*, 256-262. Octaedro Editorial.
- Solà, I. (2019). *Canto jo i la muntanya balla*. Anagrama.