

MASTEROPPGAVE

Cine y roles de género

Fortaleciendo la comprensión democrática y cultural en
el aula de ELE

Lourdes Gisela Miranda Ausejo

13.04.2023

Master fremmedspråk i skolen

Fakultet for lærerutdanninger og språk
Institutt for språk, litteratur og kultur



“Las lenguas se enriquecen de la diversidad, el
conocimiento se enriquece de la diversidad, la
humanidad se enriquece de la diversidad”.

(Cuarón, 2018)

Agradecimientos

Durante los años de mi labor docente, no solamente me he ceñido a proporcionar a mis alumnos herramientas y estrategias que les sirvan durante su formación académica, sino que les sean útiles para toda la vida. Siempre he tratado de inspirar a mis alumnos para que crean en sí mismos y luchen por sus ideales, respetando siempre a los demás. Es gracias a ellos que ha sido posible la realización de esta tesis. Estoy muy agradecida por sus contribuciones tan enriquecedoras y la actitud positiva que han tenido durante su participación en este proyecto. Sus ideas genuinas y reflexiones sobre el tema tratado han sido inspiradoras y han facilitado la culminación de este trabajo.

En los 4 años que ha durado el programa de maestría en español de Høgskole i Østfold, he tenido la oportunidad de conocer a excelentes profesores en los diversos cursos dictados por esta institución. Considero que todos los cursos me han enriquecido y brindado herramientas necesarias para mejorar mi labor docente. Me gustaría agradecer principalmente a mi supervisor de tesis Wladimir Chávez, pues este proyecto está inspirado en el trabajo final del curso de Literatura para la enseñanza 2. Mis sinceros agradecimientos por sus acertados comentarios y asesorías durante todo el proceso de la tesis.

Finalmente, quisiera agradecer a mi familia y círculo más cercano. A mis dos hijas por su comprensión y paciencia, ya que han tenido a una madre parcialmente ausente durante los fines de semana y en las vacaciones escolares. A mi madre y a mi tía en Perú por sus palabras de apoyo y aliento cada vez que me sentía cansada y con pocos ánimos de continuar con este proyecto. Por último, a mi amiga y colega María Antonia por las sugerencias didácticas y las gratas charlas por WhatsApp.

Resumen

Esta tesis resalta la importancia del tema transversal de Democracia y Ciudadanía en el plan curricular noruego para las lenguas extranjeras (LK20). Con el objetivo de fomentar una mayor conciencia democrática y cultural en la clase de ELE es que se realiza un proyecto de enseñanza sobre los roles y estereotipos de género expuestos en la película *Roma* (2008) de Alfonso Cuarón. Este proyecto, basado en el visionado de la película, contiene actividades diseñadas según la teoría del Viewer-Response Approach (VRA) de Alan B. Teasley & Ann Wilder (1997) para estimular la interacción oral y la reflexión sobre el tema de roles de género a tratar en clase.

Esta tesis contiene una pregunta de investigación: **¿en qué medida la explotación didáctica de la película *Roma* mediante el VRA incentiva a una mayor comprensión democrática y cultural sobre los roles y estereotipos de género en la clase de ELE?** A partir de la pregunta anterior, se desprenden las siguientes hipótesis:

- a) Las actividades didácticas, planteadas desde la teoría del VRA, estimulan los procesos de comprensión y reflexión sobre los roles y estereotipos de género en otras culturas y contextos.
- b) Las actividades didácticas, planteadas desde la teoría del VRA, permiten identificar más aspectos culturales y sociales representados en la película.
- c) Las actividades didácticas, planteadas desde la teoría del VRA, contribuyen a una mayor interacción oral en la clase de ELE.
- d) El tema de roles y estereotipos de género es relevante para la vida del alumno y abarca los principios de la Democracia y Ciudadanía.

Para ello se realizó una investigación cualitativa en dos clases de español de un bachillerato noruego, donde una clase fue el grupo experimental y la otra, control. Las herramientas de recolección de datos fueron la observación en clase, cuatro guías de visionado y la entrevista. Los datos recogidos demostraron que, a diferencia del grupo control, el VRA ayudó al grupo experimental a comprender mejor y reflexionar sobre los roles y estereotipos de género además de otros aspectos socioculturales representados en la película, como fue el caso del clasismo y la discriminación a los pueblos indígenas. Sin embargo, no se pudo verificar en su totalidad si este método incentivaba a una mayor interacción oral, por lo que se requieren de más estudios futuros. Aun así, este método ofreció al alumno la oportunidad de desarrollar su pensamiento crítico, ser conscientes de la importancia de la igualdad de género y el respeto a los indígenas, que es fundamental para su formación como ciudadanos democráticos.

Abstract

This thesis highlights the importance of the interdisciplinary topic *Democracy and Citizenship* in the Norwegian curriculum for Foreign Languages (LK20). In order to promote more democratic and cultural awareness in the SFL classroom, a teaching project on gender roles and stereotypes is carried out by using the film *Roma* (2018) by Alfonso Cuarón. This project, based on the viewing of the film, contains activities designed according to the Viewer-Response Approach theory (VRA) by Alan B. Teasley & Ann Wilder (1997) to stimulate oral interaction and reflection on gender roles discussed in class.

This thesis consists of a research question: **To what extent does the didactic exploitation of the film *Roma*, through the VRA, promote more democratic and cultural understanding of gender roles and stereotypes in the SFL classroom?** Based on the above question, the following hypotheses can be derived:

- a) The didactic activities created from the VRA theory, stimulate the process of understanding and reflection on gender roles and stereotypes in other cultures and contexts.
- b) The didactic activities created from the VRA theory, allow to identify more cultural and social aspects depicted in the film.
- c) The didactic activities created from the VRA theory, stimulate oral interaction in the Spanish class.
- d) The topic of gender roles and stereotypes is relevant to the student's life and covers the principles of Democracy and Citizenship.

For this purpose, a qualitative research was carried out into two SFL classes of a Norwegian upper secondary school, where one class was the experimental group and the other, the control group. The data collection instruments were class observations, four viewing guides and an interview. The collected data show that, unlike the control group, the VRA helped the experimental group to better understand and reflect on gender roles and stereotypes as well as other sociocultural aspects depicted in the film, i.e. classism and discrimination against native people. However, it was not possible to fully verify whether this method encouraged oral interaction. Therefore, further research is needed. This method offered the students the opportunity to develop their critical thinking, be aware of the importance of gender equality and respect for indigenous people. This is essential for promoting students' development as democratic citizens.

Contenido

Agradecimientos.....	ii
Resumen	iii
Abstract	iv
Contenido	v
1. Introducción.....	1
1.1. Antecedentes generales.....	1
1.2. Objetivos y pregunta de investigación.....	3
1.3. Estructura de la tesis	4
2. El cine en la clase de ELE	4
2.1. El cine como recurso de enseñanza en el aula de ELE	5
2.2. El plan curricular para las lenguas extranjeras	8
2.2.1. Democracia y Ciudadanía como tema transversal en LK20.....	9
2.3. Estado de la cuestión.....	12
3. Marco conceptual	14
3.1. Roles de género	14
3.1.1. Machismo	15
3.1.2. Marianismo.....	15
3.2. Feminismo	16
3.3. Clasismo	16
4. Orientación metodológica.....	17
4.1. El Viewer-Response Approach (VRA)	17
4.2. Las estrategias de enseñanza propuestas por Judith A. Langer	19
4.3. El story grammar.....	20
5. Metodología.....	20
5.1. El diseño de la investigación	20
5.1.1. El método	20
5.1.2. Las guías de visionado	22
5.1.3. La observación directa	22
5.1.4. La entrevista semiestructurada	22
5.1.5. La validez y confiabilidad	23
5.2. El material	23
5.2.1. Análisis de los personajes y sus espacios	23

5.3. Plan del proyecto de enseñanza	24
5.3.1. Formalidades y participantes	25
5.3.2. Temporalización y materiales adicionales	26
5.3.3. Objetivos del proyecto de enseñanza y su relación con el plan curricular.....	27
5.3.4. Actividades previas, durante y después del visionado para el grupo control y experimental	28
6. Resultados y discusión	29
6.1. Actividades que facilitan el acceso al visionado	29
6.1.1. Un buen hombre/hombre de verdad vs. Una buena mujer/mujer ideal	29
6.1.2. Representaciones de los roles de género y el clasismo	30
6.1.3. Comprensión del machismo y marianismo	30
6.2. Actividades que invitan a las ideas iniciales	31
6.2.1. El desnudo de Fermín	31
6.2.2. La película es monocromática	31
6.2.3. La protesta estudiantil	32
6.3. Actividades que desarrollan las interpretaciones	32
6.3.1. Roles de género en la familia	32
6.3.2. Marianismo: la mujer sumisa y servicial	34
6.3.3. Marianismo: el amor maternal	35
6.3.4. Machismo: violencia contra la mujer	35
6.3.5. Machismo: el poder del hombre	37
6.3.6. Clasismo: la brecha entre ricos y pobres	38
6.4. Actividades que incitan a tomar una conciencia crítica	40
6.4.1. Resultados de las tareas orales y escritas	40
6.4.2. Los roles de género hoy en día	42
6.4.3. Marianismo: la pureza y virginidad	43
6.4.4. Feminismo	44
6.4.5. Clasismo: la situación del indígena	44
6.4.6. Clasismo en Noruega	45
6.5. Resultados de las entrevistas	46
7. Limitaciones del estudio.....	53
8. Conclusiones	53
9. Bibliografía	56
ANEXO 1: Solicitud a la subdirectora de mi centro laboral	61

ANEXO 2: Carta de consentimiento para los alumnos	63
ANEXO 3: Plan de lecciones para el grupo experimental.....	65
ANEXO 4: Plan de lecciones para el grupo control	67
ANEXO 5: Actividades de previsionado (para ambos grupos)	69
ANEXO 6: Primera guía del visionado (para el grupo experimental).....	72
ANEXO 7: Segunda guía del visionado (para el grupo experimental).....	73
ANEXO 8: Tercera guía del visionado (para el grupo experimental)	75
ANEXO 9: Cuarta guía del visionado (para el grupo experimental).....	76
ANEXO 10: Actividades de posvisionado (para el grupo experimental).....	77
ANEXO 11: Actividades de posvisionado para el grupo control	78
ANEXO 12: Lucha contra la desigualdad de género en Latinoamérica (ambos grupos). 82	
ANEXO 13: Tarea final	83
ANEXO 14: Plantilla para la observación del docente-investigador.....	86
ANEXO 15: Preguntas sobre la explotación didáctica – Entrevista (en noruego)	87
ANEXO 16: Respuestas a las actividades de previsionado – Tarea A	89
ANEXO 17: Respuestas a las actividades de previsionado – Tarea E	90

1. Introducción

1.1. Antecedentes generales

Promover la igualdad de género continúa siendo uno de los objetivos globales a nivel político, social, económico y educativo, lo cual exige al docente enfocar los contenidos y métodos de enseñanza con el fin de preparar al alumno para una ciudadanía democrática necesaria en sociedades cada vez más multiculturales. El informe “La educación encierra un tesoro” (1996) presentado a la UNESCO señala cuatro pilares del aprendizaje para el siglo XXI que conducen a un desarrollo humano integral: aprender a saber, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Estos pilares operan mutuamente, y demandan un conjunto de habilidades para una ciudadanía activa, como la empatía, la participación y el respeto por la diversidad cultural, étnica, de género y de orientación sexual que son fundamentales para avanzar en la equidad, potenciar la conciencia democrática y facilitar la convivencia (Delors, 1996, pp.96-109).

La educación en Noruega se fundamenta en valores democráticos establecidos en los objetivos de la enseñanza del *Overordnet del* [Marco General del currículo nacional] donde señala que la educación deberá brindar una visión de la diversidad cultural y mostrar respeto por las convicciones individuales. Estas deberán promover la democracia, *la igualdad de género* y el pensamiento científico (Kunnskapsdepartementet, 2017b). En otoño del 2020, se incorporaron a los planes curriculares 3 temas transversales de especial relevancia para la vida de los alumnos y para responder a los desafíos de la sociedad contemporánea; éstas son la Salud Pública y Habilidades para la Vida, el Desarrollo Sostenible y la Democracia y Ciudadanía (Kunnskapsdepartementet, 2017c). El nuevo plan curricular para las lenguas extranjeras (LK20) incluye como tema transversal a la Democracia y Ciudadanía que se enfoca en que los alumnos practiquen el pensamiento crítico y aprendan a lidiar con los desacuerdos y a respetar otros puntos de vista, incentivando la curiosidad y el compromiso (Kunnskapsdepartementet, 2019c). Estos valores democráticos incluyen la tolerancia y la libertad de expresión, y la escuela tiene el deber de promover estos valores a fin de evitar los prejuicios, la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de raza, sexo, religión u opinión.

Para fomentar una mayor comprensión democrática y cultural en los alumnos de español como lengua extranjera (ELE), el plan curricular brinda al docente la libertad de emplear diferentes tipos de materiales con el fin de concretizar conceptos abstractos y promover la interacción entre estudiantes. Uno de los materiales más utilizados en clase son las películas, las cuales constituyen un material auténtico con gran potencial para trabajar la transversalidad.

Sus contenidos no sólo ofrecen al alumno un exponente con el cual desarrollar la competencia comunicativa, sino que también brindan una visión más específica de las culturas hispanas, además de sus falencias sociales, por ejemplo, la desigualdad de género.

El informe sobre “El derecho de las niñas para un futuro en igualdad” presentado por la UNICEF (2021) demuestra que América Latina y el Caribe sigue siendo la región del planeta con más desigualdad y violencia de género vinculadas a factores económicos, sociales y culturales, a pesar de los esfuerzos políticos por alcanzar una igualdad real (p.22). El machismo y el marianismo son estereotipos que dan forma a los roles de género en América Latina estableciendo características de superioridad del hombre sobre la mujer (Juárez-Pineda, 2019, p.91). A estos, se suman otros factores como tener una discapacidad y pertenecer a comunidades indígenas y afrodescendientes, perjudicando principalmente a niñas y adolescentes por su condición de mujer (UNICEF, 2021, p.32). Actualmente, los movimientos feministas continúan denunciando “la existencia de un déficit de justicia relacionado con la escasa participación femenina en esferas del poder” (Giraldo-Zuluaga, 2015, p.86). Por lo tanto, la lucha por la igualdad de condiciones para mujeres y hombres continúa en América Latina.

Hablar del machismo y marianismo puede resultar polémico en una clase de ELE. Sin embargo, el profesorado de ELE que trabaja en un contexto multicultural y multilingüe como lo es el aula noruega deberá tratar la perspectiva de género en clase al igual que otros temas socioculturales. Así lo señala Contreras de la Llave (2012) en su intervención en el XXIII Congreso Internacional de la ASELE:

Dentro de la esfera de lo emocional, a menudo es complicado abordar en clase determinados temas que nos parecen *espinosos* y, según la mayoría de los estudios sobre igualdad de género y educación, los manuales los suelen evitar en gran medida o simplemente se mantienen en posiciones más bien convencionales (con respecto a profesiones, tipos de familias, artistas relevantes...). [...] abordar el sexismo en el aula multilingüe es una manera de trabajar sobre la diferencia y la igualdad desde una posición de *mediadores culturales*, en un contexto donde cada estudiante aprende a relativizar cada día los espacios simbólicos que rodean su propia identidad cultural (p.295).

En Noruega, sólo un manual de español, *Pasos* (Christiansen, 2020), presenta un capítulo referente al tema de los roles y estereotipos de género y la situación de la mujer en América Latina. En una conversación con Ane Christiansen, autora de *Pasos* (2020), afirmó que en sus viajes a América Latina se ha percatado de la cultura machista y la violencia de género. Considerándose una mujer feminista, no podía evitar incluir el marianismo y el machismo en

su manual, pues trabajar con el tema transversal de Democracia y Ciudadanía también significa presentar a *gente real* con sus problemas sociales. Asimismo, manifestó que el reto se encontraba en presentar este tema de una manera respetuosa y sin ser tan crítica a la cultura hispana (A. Christiansen, comunicación personal, 5 de abril de 2022). En este sentido, Soler-Espiauba (2006) reafirma que no debería evitarse tratar ciertos contenidos con el alumnado y resalta la importancia de reflexionar sobre otros problemas sociales en el aula de ELE: “temas como el divorcio, la eutanasia, la violación, la violencia doméstica, las drogas, lejos de ser tabú, puesto que están presentes en nuestro entorno y forman parte de la sociedad y de la vida, deberán abordarse con precaución organizando un debate sobre las causas posibles” (p.56).

Inspirada por el trabajo final del curso de Literatura para la Enseñanza II¹, es que decido emplear la teoría del Viewer-Response Approach (VRA) de Alan Teasley & Ann Wilder (1997) en un proyecto de enseñanza con la película *Roma* (Cuarón, 2018). La finalidad es investigar si la explotación didáctica con esta teoría promueve una mayor comprensión democrática y cultural al abordar y discutir el tema de roles y estereotipos de género en la clase de ELE. La película *Roma* deja translucir el machismo y marianismo, así como otros conflictos culturales y sociales como la violencia, el clasismo y la marginación de los pueblos indígenas, los cuales hacen de esta película un material idóneo para fomentar el debate en clase, estimular los procesos de comprensión y reflexión sobre el tema y el respeto a la cultura de la lengua meta.

1.2. Objetivos y pregunta de investigación

El objetivo principal de esta tesis es (i) fomentar una mayor comprensión democrática y cultural en los alumnos al tratar el tema de roles y estereotipos de género mediante el uso de la película *Roma*, teniendo siempre presente el desarrollo de las destrezas comunicativas del alumno. Asimismo, resulta interesante saber (ii) hasta qué punto las actividades didácticas mediante la teoría del VRA contribuyen a la interacción oral en clase de ELE, pues es una teoría que ha sido empleada principalmente en estudios con el Inglés como Segunda Lengua (ELS) dentro del contexto educativo noruego.

Por consiguiente, la pregunta de investigación es: **¿en qué medida la explotación didáctica de la película *Roma* mediante el Viewer-Response Approach incentiva a una mayor comprensión democrática y cultural sobre los roles y estereotipos de género en la clase de ELE?** A partir de la pregunta anterior, se desprenden las siguientes hipótesis:

¹ El presente estudio retoma y desarrolla en profundidad conceptos y materiales utilizados para el curso obligatorio del Máster “Literatura para la Enseñanza 2” de la Universidad Regional de Østfold (Miranda Ausejo, 2020).

- a) Las actividades didácticas, planteadas desde la teoría del VRA, estimulan los procesos de comprensión y reflexión sobre los roles y estereotipos de género en otras culturas y contextos.
- b) Las actividades didácticas, planteadas desde la teoría del VRA, permiten identificar más aspectos culturales y sociales representados en la película.
- c) Las actividades didácticas, planteadas desde la teoría del VRA, contribuyen a una mayor interacción oral en la clase de ELE.
- d) El tema de roles y estereotipos de género es relevante para la vida del alumno y abarca los principios de la Democracia y Ciudadanía.

1.3. Estructura de la tesis

Esta tesis está dividida en 8 capítulos con subcapítulos cada uno. El capítulo 1 presenta los antecedentes generales para escribir esta tesis, la pregunta y los objetivos de investigación, además de la estructura de esta tesis. En el capítulo 2, se describe el uso del cine como recurso didáctico en la clase de ELE cuyo empleo está respaldado por el plan curricular para las lenguas extranjeras y el tema transversal de Democracia y Ciudadanía. Además, se incluye el estado de la cuestión sobre algunas investigaciones previas que brindan una aproximación al tema del presente estudio. El capítulo 3 presenta el marco conceptual donde se definen conceptos como roles de género, machismo, marianismo, feminismo y clasismo. El capítulo 4 está destinado a las teorías metodológicas que forman la base del diseño del proyecto de enseñanza, principalmente, el Viewer- Response Approach (Teasley & Wilder, 1997). El capítulo 5 expone el estudio cualitativo que se pretende realizar, específicamente un estudio de caso en el aula, las herramientas de recolección de datos (cuatro guías de visionado, la observación y la entrevista), la forma en que se determina la validez y confiabilidad, además de la selección del material y la estructura detallada del proyecto de enseñanza. En el capítulo 6, se analizan y discuten los datos obtenidos durante las diferentes etapas del proyecto de enseñanza y; finalmente, se presentan las limitaciones del estudio y las conclusiones en los capítulos 7 y 8 respectivamente.

2. El cine en la clase de ELE

Este capítulo está dedicado al cine como recurso didáctico, cuyo empleo se justifica en el plan curricular, documento oficial para la enseñanza de lenguas extranjeras. Además, se exponen algunas ventajas y posibles desafíos que conlleva el empleo de películas en la clase de ELE, y se presenta el estado de la cuestión referente al tema de la presente tesis.

2.1. El cine como recurso de enseñanza en el aula de ELE

Se entiende por *recurso de enseñanza* aquel material digital o analógico con información relevante para la asignatura que se integra en la enseñanza de forma didáctica sin haber sido desarrollado para uso escolar, por ejemplo: los de contenido multimedia como imágenes, textos, juegos, música, *películas* y sonido (Utdanningsdirektoratet, 2021). Por ende, además de los materiales tradicionales creados con fines didácticos como son el manual y su página web, se encuentran también los denominados *materiales auténticos* que son aquellos producidos por los hablantes nativos y para su propio uso sin ningún fin pedagógico pero que se utilizan en clase porque son didácticamente funcionales ya que son portadores de rasgos lingüísticos y culturales del mundo hispanohablante (Brandimonte, 2003, p.874). Este es el caso del cine. El cine es el medio audiovisual más utilizado en el aula de ELE el cual, mediante sus recursos de imagen y sonido, ofrece al espectador aspectos importantes de la comunicación (Amenós Pons, 1999a, p.22). Al igual que otras artes como la literatura, la música y la pintura; el cine transmite mensajes “de carácter afectivo” (Amenós Pons, 1999a, p.15), pues provoca sensaciones al espectador y tiene un peso decisivo en la construcción de representaciones culturales.

Sin embargo, no siempre se aprovecha oportunamente este medio audiovisual en la enseñanza de ELE. Algunas veces es usado como “premio” al culminar una unidad temática o es el plan de trabajo sin un fin pedagógico claro para el profesor sustituto (Teasley & Wilder, 1997, p.5). Por otro lado, un buen empleo de películas en clase conlleva a muchas ventajas y una de ellas es que representa un agente motivador, puesto que son medios audiovisuales conocidos por los alumnos que los conecta con el mundo real (Teasley & Wilder, 1997, p.5). Generalmente, los alumnos están más acostumbrados a recibir información a través de imágenes (internet, videos, cine, etc.) y pasan su tiempo libre en alguna plataforma de streaming como Netflix. Venessa Roness (2022) investiga en su tesis sobre el uso de plataformas de streaming legales e ilegales empleados por 63 jóvenes noruegos para ver series y películas, y encuentra que el tiempo promedio por día que la mayoría de los jóvenes dedican a las películas y/o series de televisión es de 1 a 2 horas (p.87). Esta predisposición puede resultar un aliciente para aprender más sobre la lengua y la cultura meta que otras actividades como, por ejemplo, la lectura, pues las películas introducen variedad al plan de clases al romper con el ritmo habitual de las prácticas de enseñanza (Vizcaíno Rogado, 2007, p.61).

La introducción del cine en el aula ofrece muchas ventajas a nivel lingüístico, cultural y afectivo. Desde el punto de vista lingüístico, Gómez Vilches (1994, citado en Amenós Pons, 1999a) afirma que las películas permiten trabajar con las destrezas orales y escritas si se

consigue un buen aprovechamiento didáctico antes, durante y después del visionado de la película (p.30). Asimismo, permiten mejorar la destreza auditiva y léxica al acceder al uso auténtico y real del idioma en un contexto natural de comunicación. Al respecto, Brandimonte (2003) y Amenós Pons (1999a) señalan que el cine presenta situaciones comunicativas completas similares a la vida real que son difícilmente reproducibles en el aula con el uso exclusivo del manual, generando la posibilidad de practicar estrategias de comprensión de mensajes útiles en otros contextos reales. Dicho de otro modo, las imágenes facilitan la comprensión de los mensajes lingüísticos en diversos contextos y aportan aspectos esenciales de la comunicación, por ejemplo: el lenguaje no verbal, las actitudes, los gestos, las distancias entre interlocutores, el escenario de la acción, etc. incurriendo así en el desarrollo de la competencia comunicativa (Brandimonte, 2003, p.873). Además, en niveles más avanzados de enseñanza, las películas permiten identificar las variedades y registros lingüísticos relacionados con los contextos socioculturales que conectan la lengua y la cultura.

Desde una perspectiva cultural, las películas son portadoras de mucha información sobre los países hispanohablantes, en el sentido sociológico y antropológico, acercándonos a la vida cotidiana de los hablantes, sus costumbres, valores y mentalidades (Brandimonte, 2003, p.872). Lourdes Miquel & Neus Sans (2004) definen la cultura en tres niveles: la *Cultura con mayúscula* abarca los conocimientos de historia, arte, geografía, política, etc., la *kultura con k* comprende los aspectos socioculturales y de la vida cotidiana y, la *cultura a secas* sería el estándar cultural, aquel conocimiento que todos los nativos de una cultura poseen para ser “actores y reactores eficaces” en la comunicación (p.4). Al respecto, las películas estimulan la curiosidad de los alumnos sobre la(s) cultura(s) de los países hispanohablantes en los tres niveles; los invita a reflexionar y a explorar su propia identidad desarrollando así su competencia intercultural (Pegrum, 2008, p.145). Por otro lado, Amenós Pons (1999a) destaca el componente formador global del cine pues, al presentar determinadas situaciones, acciones y comportamientos, transmite actitudes y valores al espectador. Asimismo, el cine facilita una aproximación interdisciplinar al poder interactuar con otras áreas distintas del currículum (p.14).

Desde una perspectiva afectiva, el lenguaje audiovisual ejerce actitudes perceptivas múltiples, incitando a la imaginación y la transformación del pensamiento y razonamiento, pues “se ha revelado que la difusión de contenidos tiene una fuerte incidencia en la emotividad y la sensibilidad del espectador” (Brandimonte, 2003, p.873). Investigadores como Cynthia Lewis & Jessica Tierney (2011) subrayan la importación del componente emocional en el aprendizaje de idiomas y el modo en que las películas contribuyen a activar las sensaciones mediante sus

imágenes, sonidos, colores e historia (p.319). En otras palabras, las películas involucran a los espectadores, apelan a sus sentimientos y ayudan a empatizar con los protagonistas.

No obstante, el empleo de películas en clase también presenta algunos desafíos que hay que tomar en cuenta para no fracasar en su aplicación. Gómez Vilches (1994) señala que las películas tienen un metraje excesivo para su visionado en una clase convencional de 90 minutos, por lo que se deberá dividir las, cortarlas o verlas fuera del horario de clases. Asimismo, las películas pueden presentar niveles altos de complejidad lingüística que impida al alumno entender lo que se dice. Este problema puede resolverse con la subtitulación, siempre y cuando esté disponible en la L1 del alumno. De igual manera, ver películas puede ocasionar pasividad en el alumnado, especialmente si el tema o el género de la película no es del agrado del mismo por lo que, si no se han diseñado actividades de visionado lo suficientemente motivadoras, el alumno perderá el interés (citado en Amenós Pons, 1999a, p.30).

No se pueden negar los problemas referidos anteriormente, pero puede evitarse cualquier inconveniente con una buena planificación didáctica, el apoyo de diversos materiales adicionales y discusiones en clase que invitan a los alumnos a la reflexión crítica, y unos objetivos pedagógicos claros, es decir saber para qué se va a utilizar la película. Amenós Pons (1999b) brinda algunos criterios de selección y explotación de películas que el docente deberá considerar para aminorar los posibles desafíos que pueden presentarse al trabajar con películas. Entre ellos tenemos: la edad del alumnado y sus conocimientos previos con respecto a la lengua y la cultura meta; la cultura de procedencia del alumnado, ya que mientras más alejada sea la cultura meta con respecto a la cultura de origen, mayor dificultad habrá en la comprensión de la película; el nivel de dificultad lingüística (variedades lingüísticas, uso de jergas y conceptos abstractos); y la cantidad de personajes y de diferentes tramas en la película (pp.771-775).

El cine es en suma un producto cultural y ha desempeñado un papel fundamental al momento de definir los roles y estereotipos de género, de aquí su carácter formador como agente socializador, puesto que construye referentes y transmite modelos, actitudes, valores y normas de conducta que varían según la sociedad en la que se vive, así lo señala Gago (2007):

Cada época tiene, y trata de perpetuar, una concepción de género en función de su vida política, económica, cultural y social, que sirve de indicador capital de las características y funcionamiento de una sociedad [...] cada sociedad y cada época se han valido de arquetipos, mitos, cuentos y demás generadores de ideales colectivos, pues lo que se persigue es crear un imaginario colectivo sobre lo que significa ser hombre y mujer en esa sociedad concreta en ese preciso momento (citado en Martínez León, 2020, p.318).

El director de *Roma* (Cuarón, 2018), influido por sus experiencias en la niñez marcadas por la sociedad mexicana de los años 70, nos hace partícipes de su mundo y nos presenta en esta película más que roles tradicionales femeninos y masculinos; elementos que serán explotados con el proyecto de enseñanza.

2.2. El plan curricular para las lenguas extranjeras

La Renovación Curricular de 2020 (LK20) introduce algunos cambios en el plan curricular para las lenguas extranjeras, documento oficial que regula la enseñanza de ELE en Noruega. Estos cambios incluyen la incorporación de cuatro elementos núcleos en la asignatura, de los cuales se hará hincapié en sólo dos elementos para fines de esta tesis: la *comunicación*² que consiste en comprender y ser comprendido tanto oral como por escrito y la *competencia intercultural*³. Esta última forma parte de la competencia comunicativa pues, para formar usuarios activos de la lengua que puedan interactuar en varias situaciones comunicativas, se requiere contar con destrezas lingüísticas y conocimientos culturales. La *competencia intercultural* consiste en que el alumno desarrolle su curiosidad y aprenda a comprender su propio bagaje cultural y de los demás a fin de interactuar de manera efectiva en diferentes contextos (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Magne Dypedahl (2020) la define como la capacidad de relacionarse constructivamente con personas que tienen otras formas de pensar y/o patrones comunicativos diferentes a los propios (6:06). Por lo tanto, enseñar lengua y cultura exige emplear de manera crítica diversos recursos de enseñanza especificados también en dos de los objetivos de competencia del nivel 2, pues el alumno deberá:

- leer y comprender diferentes tipos de textos, también *auténticos*, sobre temas personales y académicamente relevantes y sobre *asuntos actuales*.
- explorar y discutir sobre la *diversidad*, las *condiciones sociales* y los eventos históricos en las áreas donde se habla el idioma, y ver las conexiones con su propio contexto (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Lo expuesto legitima el uso de películas en la clase de ELE, pues como material auténtico, las películas exponen diferentes temas sociales y actuales sobre la cultura meta y, con una buena

² La comunicación es el núcleo mismo de la asignatura. Aprender una lengua extranjera se trata de comprender y ser comprendido. Los alumnos desarrollarán conocimientos y habilidades para comunicarse apropiadamente tanto oralmente como por escrito. La lengua deberá utilizarse desde el principio con o sin el uso de diversos medios y herramientas (Kunnskapsdepartementet 2019a).

³ El conocimiento y un enfoque exploratorio de otros idiomas, culturas, estilos de vida y formas de pensar abre nuevas perspectivas sobre el mundo y sobre nosotros mismos. La competencia intercultural implica desarrollar la curiosidad, percepción y comprensión de la diversidad cultural y lingüística, tanto a nivel local como global, para interactuar con los demás. (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

planificación de actividades didácticas enfocadas en la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico, se cumplirá con los objetivos del plan curricular y de la presente tesis.

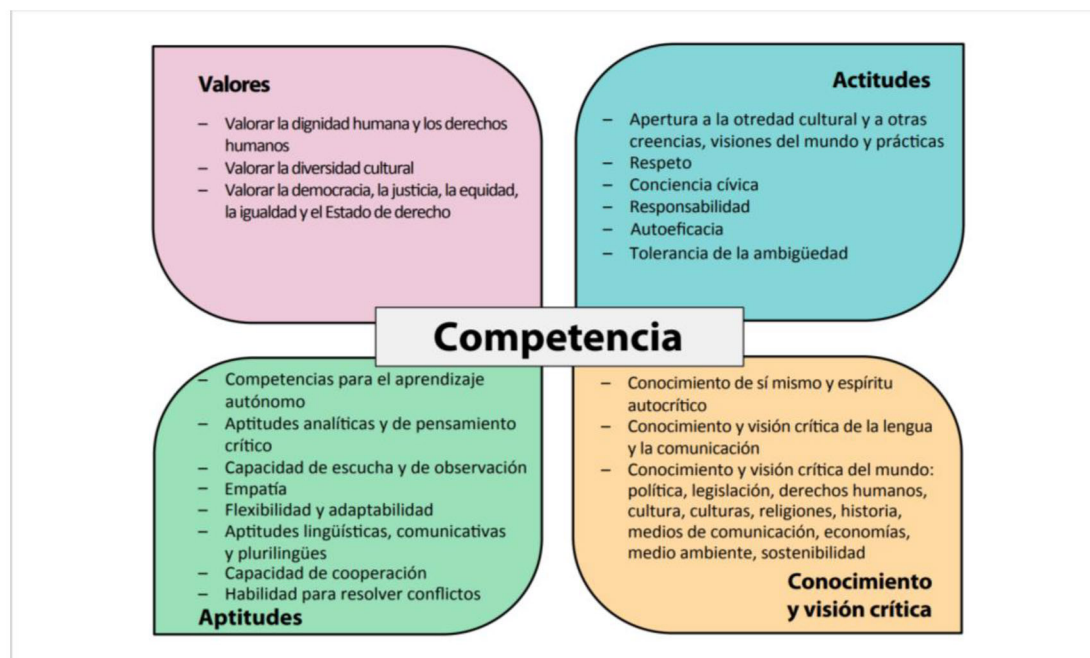
2.2.1. Democracia y Ciudadanía como tema transversal en LK20

Otro elemento importante en LK20 es la inclusión de tres temas transversales como la Salud Pública y Habilidades para la Vida, el Desarrollo Sostenible y la Democracia y Ciudadanía que están presentes en el Marco General del Currículo Nacional – Valores y Principios para la Enseñanza Básica (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Por tema transversal, se entiende como una propuesta curricular concreta cuyo objetivo es que el alumno desarrolle competencias en diferentes áreas temáticas, comprenda las conexiones entre éstas y pueda responder a las necesidades y desafíos sociales a nivel local, nacional y global (González, 1999, citado en Guijarro Ojeda, 2006, p.164). Por ende, los planes curriculares de cada asignatura señalan lo que deberá resaltarse al trabajar con dichos temas transversales. En el caso de la asignatura de lenguas extranjeras y para cuestiones de esta tesis, el tema transversal es la Democracia y Ciudadanía cuyos cimientos se forjan en el desarrollo de los valores democráticos. Su enseñanza permitirá al alumnado participar en los procesos democráticos y comprender la relación entre la democracia y los derechos humanos fundamentales como la libertad de expresión, el derecho al voto y la libertad de asociación (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

La democracia y la ciudadanía son conceptos que funcionan y se refuerzan mutuamente. El creciente interés por este concepto en estos últimos años parte de que las sociedades actuales son más multiculturales y pluralísticas, lo cual conlleva a un desafío central que es encontrar formas de vivir en comunidad, independientemente de los orígenes culturales y religiosos (Stray, 2018, p.11). Para afrontar este desafío, la *competencia intercultural* desempeña un papel crucial en la vida del alumno y para concretar este tema transversal en la enseñanza. Michael Byram (2011) postula que una educación ciudadana intercultural implica crear un aprendizaje con cambios en el individuo, ya sea cognitivo, actitudinal y conductual; además de cambios en la autopercepción y en las relaciones con los demás (p.94). Por ende, la enseñanza escolar deberá brindar una visión de la diversidad cultural y fomentar el respeto por las convicciones individuales; también deberá promover la democracia, la *igualdad de género* y el pensamiento crítico (Kunnskapsdepartementet, 2017b). En la escuela, los alumnos aprenderán a vivir juntos como alumnos y como ciudadanos, respetando el hecho de que todas las personas son diferentes, pues la escuela es un área de práctica donde tendrán la oportunidad de adquirir competencias y conocimientos que podrán utilizar como participantes en la sociedad contrarrestando los prejuicios y la discriminación (Stray, 2018, p.45).

Byram et al. (2002) propone un modelo pedagógico para desarrollar la competencia intercultural en el alumno como ciudadano activo. Los componentes de este modelo son: las *actitudes* (saber ser), la capacidad de relativizarse y valorar a los demás; el *conocimiento* (saber) de uno mismo, de los demás y de los procesos de interacción; las *habilidades para interpretar y relacionar* (saber comprender), la capacidad para interpretar un suceso de otra cultura, poder explicarlo y relacionarlo con la cultura propia; las *habilidades de descubrimiento e interacción* (saber hacer), la capacidad para adquirir nuevos conocimientos de una cultura y prácticas culturales; y la *conciencia cultural crítica* (saber comprometerse), la capacidad de evaluar las prácticas culturales propias y de los demás de forma crítica (pp.12-13). El Consejo de Europa (2016), inspirado en el modelo de Byram (2002), ha desarrollado un modelo de competencias que influye en la política educativa de lenguas en Europa y, por ende, en Noruega. Este modelo cuenta con 20 competencias agrupadas en *valores*, *actitudes*, *aptitudes* y *conocimientos* que deberán adquirir los alumnos para participar en una cultura democrática y convivir pacíficamente en sociedades culturalmente diferentes (p.5). Se pretende que el siguiente modelo sea empleado en la planificación de temas educativos en todas las asignaturas como parte de la formación de ciudadanos democráticos competentes:

Figura 1. Competencias para una cultura democrática



Fuente: Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades culturalmente diversas, por el Consejo de Europa, 2016, p.11. (<https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>).

Para propósitos de esta investigación, me enfocaré en los grupos de competencias que están directamente relacionadas con el tema transversal de Democracia y Ciudadanía: *Valores, Conocimiento y visión crítica* (véase figura 1). Los *Valores* son aquellas creencias generalizadas que posee cada individuo y que valora como metas aspiracionales en la vida. Los *valores* motivan las acciones, pero también sirven como guías para decidir cómo y cuándo actuar. Consta de 3 subcompetencias, de las cuales las dos últimas son esenciales para esta tesis: *valorar la diversidad cultural y valorar la democracia, la justicia, la equidad, la igualdad y el Estado de derecho* (Consejo de Europa, 2016, pp.36-38). El *Conocimiento y visión crítica* constituye toda la información y comprensión de los procesos democráticos y los diálogos interculturales para comprometerse en reflexiones activas y evaluaciones críticas de lo comprendido e interpretado. Las subcompetencias necesarias para una cultura democrática comprenden *los conocimientos y comprensión crítica de uno mismo, de la lengua y la comunicación, y del mundo* (incluye la política, legislación, derechos humanos, culturas, religiones, historia, medios de comunicación, economías, medio ambiente, sostenibilidad) (Consejo de Europa, 2016, pp.51-56). Esta última subcompetencia está estrechamente relacionada con el tema transversal de Democracia y Ciudadanía y los aspectos que se desean tratar con el proyecto de enseñanza, entre ellos, los derechos humanos, las culturas e historia.

Entonces, ¿cómo deberá organizarse la enseñanza para cubrir el tema transversal de la Democracia y Ciudadanía según el LK20? Janicke H. Stray (2018) señala tres niveles diferentes de enseñanza para la ciudadanía democrática. En el primer nivel, se encuentra la enseñanza *sobre* la democracia que implica que los alumnos obtengan conocimientos y comprensión sobre la sociedad en la que viven para ser ciudadanos informados. En el segundo nivel, se encuentra la enseñanza *para* la ciudadanía democrática donde el alumno desarrolla habilidades para el pensamiento crítico y la comunicación, habilidades que deben desarrollarse en todas las asignaturas, incluyendo en lenguas extranjeras. En el tercer nivel, la enseñanza *a través de* una ciudadanía democrática activa, donde el alumno experimenta una participación real, la cual puede implementarse mediante debates y proyectos escolares interdisciplinarios (pp.107-109).

Tanto el Marco General como el plan curricular para las lenguas extranjeras hacen hincapié en que los alumnos practiquen la capacidad de pensar críticamente y aprendan a lidiar con los desacuerdos y respetarlos (Kunnskapsdepartementet, 2019c). El desarrollo del pensamiento crítico tiene una posición central en los temas transversales y la escuela debe dar espacio para el intercambio de ideas a través de metodologías que estén conectadas con la capacidad de hacer preguntas, donde los alumnos tengan una reflexión propia, comprendan que sus propias experiencias y creencias pueden estar incompletas o erróneas y conversen con otros

de una forma constructiva (Bugge & Dessingué, 2022, p.18). Este último enunciado será de vital importancia al ejecutar el proyecto de enseñanza con la película *Roma*, pues se pretende que los alumnos compartan sus opiniones sobre los aspectos socioculturales presentados en la película sin faltar el respeto a la cultura del otro, lo cual resulta fundamental para fomentar una mayor comprensión democrática y cultural. Asimismo, servirá para despertar la curiosidad de los alumnos por conocer otras culturas y comprender otras formas de percibir el mundo ayudando a prevenir los prejuicios (Kunnskapsdepartementet, 2019c).

2.3. Estado de la cuestión

Se realizó una búsqueda principalmente en las bases de datos de la Universidad de Gotemburgo y de la Universidad Regional de Østfold, las cuales están conectadas con bases más amplias a nivel nacional e internacional. Sin embargo, sólo se encontró investigaciones sobre el uso del cine y su explotación didáctica mediante el VRA en la enseñanza del inglés para promover la competencia intercultural. Son escasos los estudios en el contexto educativo escandinavo relacionados directamente con el tema de esta tesis, por lo que este subcapítulo comprende estudios relacionados hasta cierto punto con la Democracia y Ciudadanía y los roles de género.

Una aproximación a nuestro tema se refleja en el estudio cualitativo de Berit Grønn (2021) sobre la elección y el uso que se les da a los materiales didácticos en español para fortalecer la comprensión democrática y cultural en los alumnos desde una perspectiva general y académica. Este estudio realizado a 17 docentes del nivel de secundaria inferior en Noruega demostró que los docentes incluyen tanto el manual de español, así como herramientas digitales y otros medios de expresión de la cultura popular (el cine, la música, etc.) con el fin de combinar enfoques teóricos y fácticos sobre temas con elementos más afectivos de aprendizaje que incluyan los conocimientos y experiencias previas, sentimientos, actitudes y compromiso del alumno. El objetivo es dar a los alumnos diferentes vías de acceso a las culturas hispanohablantes y una mayor apertura a la comprensión democrática (p.146). En cuanto al desarrollo de la comprensión democrática del alumno y la realización de proyectos transversales, se brindaron pocos ejemplos concretos, indicándose como causa la poca prioridad que se le da a la asignatura de lenguas extranjeras en las escuelas, pero se espera que con la renovación curricular, el español se incluya más en proyectos transversales, pues el nivel de participación del alumnado desempeña un papel importante al contribuir de forma positiva y responsable en una comunidad de aprendizaje (p.147). Un pequeño grupo de docentes resaltó algunos retos lingüísticos de los recursos didácticos, pues la lengua está muy lejos del nivel alcanzado por el alumno para poder reflexionar sobre un tema determinado (p.143). El estudio

concluyó enfatizando la necesidad de más investigaciones empíricas sobre la elección y uso de materiales didácticos en ELE para fortalecer la comprensión democrática y cultural, tanto desde la perspectiva del docente como del discente (p.147).

En julio de 2003, el gobierno sueco decidió que se incluyera el visionado de la película *Lilya 4-ever* en todos los institutos con el fin de promover una sociedad caracterizada por la igualdad de género y sin tráfico sexual. Anna Sparrman (2006) describe uno de los estudios etnográficos con la película en donde participaron alumnos de 16 a 18 años. El objetivo de la investigación fue analizar cómo se trató el tema del tráfico sexual en las discusiones en clase después de ver la película. Las opiniones emitidas por los alumnos en las discusiones en clase fueron centrales para el estudio y, mediante el análisis del discurso crítico, se pudo categorizar aspectos relacionados con el poder del hombre y la sexualidad masculina. Sin embargo, no se observó en las discusiones ningún cambio en las perspectivas de los alumnos sobre el tráfico sexual o las desigualdades de género, por lo que la autora recomendó utilizar otra película más matizada, que muestre los aciertos y desaciertos de tratar este tema (pp.180-181).

Por otro lado, un estudio español realizado por Hernández Quintana y Ortega Barrera (2019) presenta una serie de 5 propuestas didácticas destinadas a dos grupos de 30 estudiantes universitarios del Grado en Educación Primaria para concienciar y formar a los futuros docentes en la igualdad de género mediante el uso de recursos digitales como los anuncios de TV, canciones, literatura y noticias tanto en inglés como en español. Los objetivos del estudio fueron 1) desarrollar la capacidad crítica sobre el tema de la igualdad de género, 2) desmontar los estereotipos sexistas en los medios de comunicación, 3) concienciar al estudiante sobre la necesidad de igualdad de género, y 4) ofrecer modelos de identificación igualitarios y alternativos. Este estudio empleó una metodología expositiva para explicar conceptos y fomentar el debate en clase, culminando con una encuesta al final del proyecto de enseñanza. Los resultados reflejaron que el estudiantado fue capaz de reconocer valores como la igualdad de género. Otro hallazgo fue la normalización de expresiones de discriminación por género, pues el estudiante no era consciente de los mensajes en los materiales antes de analizarlos en profundidad, lo cual remarcó que el docente debe trabajar con los estereotipos de género para que el alumnado reflexione sobre este tema. En cuanto a los materiales analizados, un 25% del estudiantado relacionó los estereotipos de género con un tipo de música en particular sin mencionar cuál era en el artículo. Para finalizar, el estudio estableció la necesidad de incluir en la didáctica la perspectiva de género, pues los medios digitales normalizan “comportamientos estereotipados que no resultan fáciles de identificar y es fundamental reconocerlos para poder erradicarlos” (Hernández Quintana & Ortega Barrera, 2019, p. 68).

En cuanto a la temática de roles de género, una universidad de Colombia realizó una investigación cualitativa con 12 estudiantes de enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (EFL) para conocer sus percepciones sobre los estereotipos de género a través de tres momentos diferentes: 1) el visionado y discusión de la película *On the basis of sex* para reflexionar sobre los estereotipos de género, 2) fotos sobre la importancia de la mujer antes y ahora, y 3) análisis de los dibujos de los estudiantes. La entrevista y notas de campo fueron las herramientas de recolección de datos, los cuales fueron tratadas mediante un análisis temático, estructural e interaccional. Los resultados mostraron que las percepciones de los estudiantes sobre los estereotipos de género difieren de las generaciones pasadas, pues se consideran una generación nueva que no hace distinción entre géneros (Vásquez-Guarnizo et al., 2020, p.159).

En el contexto noruego, sólo se encontró una tesis de maestría en inglés realizada por Alf Andre Bjørke (2021) que tiene como objetivo fomentar la conciencia de género en el aula de ESL mediante el uso de extractos de las novelas de *Harry Potter* combinadas con escenas de películas de la misma obra. Se trata de un estudio cualitativo que comprende un proyecto de enseñanza realizado con alumnos del primer año de estudios vocacionales. Los resultados demostraron que los extractos de las novelas y escenas de las películas ayudaron a fomentar la conciencia de género en el alumnado, debido al género literario de la novela y la descripción de los personajes femeninos y masculinos en Harry Potter. También se demostró la importancia de la guía del docente y la necesidad de comprender previamente el concepto de roles de género para que la explotación didáctica obtenga mejores resultados (Bjørke, 2021, pp.57-58). Sin embargo, el éxito de este estudio en el aula de ESL no puede trasladarse con ligereza al aula de ELE. Se requiere de investigaciones similares a ésta para poder llegar a conclusiones generalizables, pues por el momento son inexistentes dentro del contexto educativo noruego.

3. Marco conceptual

En este capítulo se definen los conceptos principales que forman la base de los objetivos de la presente investigación.

3.1. Roles de género

“Los roles de género se refieren al conjunto de expectativas relacionadas con los comportamientos sociales que se esperan de las personas de determinado sexo” (Duarte Cruz & García-Horta, 2016, p.136). Estos se construyen a partir de los procesos de socialización, es decir, al relacionarnos con las personas de nuestro entorno cultural (familia, escuela, comunidad, etc.), se van interiorizando y reforzando las conductas y actitudes sociales que caracterizan y

condicionan el comportamiento masculino y femenino (Martínez León, 2020, p.322). Muchas veces nos brinda modelos dominantes y diferentes que deben cumplir los hombres y mujeres en cada cultura y momento histórico, formándose muchas veces *estereotipos de género*, que son las características consideradas adecuadas para cada sexo, asignadas a la persona desde su infancia, creando un modelo piramidal donde el hombre tiene el poder con respecto a la mujer (Juárez-Pineda, 2019, p.95). Un ejemplo es el tipo de actividades atribuidas a cada sexo: a la mujer se le adjudica actividades relacionadas con el cuidado del hogar y los hijos debido a su capacidad reproductora, y al hombre se le adjudica la provisión y protección del hogar (Juárez-Pineda, 2019, p.95). En la sociedad latinoamericana, los estereotipos culturalmente dominantes que dan forma a los roles de género son el *machismo* y el *marianismo* cuyo origen se remontan a “las ideas heredadas de la Colonia española y de la religión católica, respectivamente” (Eide, 2006, p.142).

3.1.1. Machismo

Este estereotipo refuerza la idea de la hipermasculinidad en el hombre y su superioridad sobre la mujer. La palabra *macho* significa animal masculino y, de hecho, el machismo enfatiza la idea de una masculinidad casi animal, cuyas características son “la agresividad, valentía, promiscuidad, sexismo, fortaleza y restricción de la emoción personal” (Juárez-Pineda, 2019, p.91). Según este estereotipo, el hombre debe demostrar que es un verdadero *macho* exaltando sus relaciones sexuales, conquistas amorosas o en caso de ser casado, de proveer económicamente a su familia y su fertilidad (Juárez-Pineda, 2019, p.92). Consecuencia de ello es el patriarcado, donde el hombre es el jefe de la casa, la figura dominante que se encarga del trabajo y el dinero en los espacios públicos y el único que goza de privilegios, tanto en la sociedad como en la familia, mientras que las mujeres se encargan de las tareas domésticas y la crianza de los hijos en el espacio privado que es el hogar. (Eide, 2006, p.142). En casos extremos, el machismo puede conllevar a delitos que trasgreden los derechos físicos, psicológicos y morales de las mujeres, tales como los feminicidios, la violencia contra la mujer, el acoso, el maltrato psicológico y actitudes de menosprecio (Juárez-Pineda, 2019, p.92).

3.1.2. Marianismo

Es un modelo menos aparente y más implícito en la cultura latinoamericana que el machismo. Rige la conducta femenina y toma como ideal de mujer a la Virgen María, por su pureza, humildad, sumisión y sacrificio (Eide, 2006, p.142). Este estereotipo femenino latinoamericano considera a la mujer como semidivina, espiritual y moralmente superior al hombre. La

maternidad es particularmente exaltada. El marianismo provee las guías principales del comportamiento femenino, es decir, se espera que sean confiables y sumisas, se sacrifiquen por los hijos, soporten la violencia y la infidelidad del marido y preserven la virginidad hasta el matrimonio. Una mujer que es sexualmente activa fuera del matrimonio es considerada como mala mujer o prostituta (Asencio, 2012).

3.2. *Feminismo*

El feminismo está relacionado con los conceptos de género, igualdad de género y justicia. Consiste en una ideología y un conjunto de movimientos políticos, culturales y económicos, cuyo objetivo es la igualdad de derechos entre hombres y mujeres para abolir la discriminación y opresión de la mujer por motivos de género (Holst, 2004, p.26). Con el feminismo, surgieron diversas corrientes y teorías cuyos enfoques varían según la mirada a la situación de la mujer (Duarte Cruz & García Horta, 2016, p.130). En Noruega, predomina el feminismo liberal que se centra en la igualdad de género como la base para el principio de libertad, pues el género no deber ser un obstáculo para la participación ciudadana (Holst, 2004; Sørensen, 2014). Se entiende por igualdad de género que la mujer y el hombre tienen las mismas condiciones para realizar plenamente sus derechos humanos y contribuir al desarrollo económico, político, social, cultural y beneficiarse de sus resultados (Duarte Cruz & García Horta, 2016, p.138). Uno de los valores centrales en la formación de la identidad noruega es la igualdad de género (Sørensen, 2014, p.236). Desde los años 60, el feminismo en Noruega ha contribuido a cambios importantes en la sociedad a través de planes de bienestar y políticas enfocadas en una mayor representación laboral y educativa de la mujer, en la protección contra el acoso sexual y la violencia de género, en los derechos sexuales y reproductivos, y, finalmente, en la igualdad en el trabajo de cuidado y la licencia parental (Sørensen, 2014, p.249).

3.3. *Clasismo*

La Real Academia Española define al clasismo como “la actitud de quien defiende las diferencias de clases y la discriminación por ese motivo” (Real Academia Española, s.f.). Es una forma de discriminación en el cual una persona se siente superior por tener un estatus o patrimonio más alto que otros de clases sociales inferiores (Marín García, 2021). Dado el proceso histórico de la colonización en México, el clasismo puede ir acompañado de racismo o discriminación hacia otras etnias como los indígenas, afrodescendientes y mestizos que, a su vez, se relaciona con la pobreza. (León O’Farrill, 2021, p.33). En *Roma*, se expone la discriminación racial, de clase y de género representada en el personaje de Cleo, una mujer

indígena que trabaja como empleada doméstica. Liv Eide (2006) indica que un gran número de mujeres indígenas migran a las áreas urbanas y trabajan como empleadas domésticas, aun cuando este tipo de trabajo no ofrece ninguna seguridad ni beneficios laborales. También señala que las mujeres de clase media/alta pueden acceder a una mejor educación que les permite trabajar para mantener su posición social privilegiada en comparación con la mujer indígena (p.145). Muchas veces la mujer indígena migrante debe adaptarse a un medio mucho más hostil ya que puede ser víctima de violencia doméstica y graves humillaciones que atentan contra la dignidad humana (Araiza Díaz, 2006, párr.33). Además del clasismo racial, existe un tipo de clasismo llamado *clasismo institucional* que “se fomenta de forma pasiva en las instituciones, es decir cuando se presta un servicio público de forma asimétrica en función de la clase social” (Marín García, 2021).

4. Orientación metodológica

Este capítulo comprende los aspectos teóricos relacionados con la metodología que se emplea para el diseño del proyecto de enseñanza, cuyo principal método didáctico es el Viewer-Response Approach (VRA), reforzado por otros métodos que se presentan a continuación.

4.1. El Viewer-Response Approach (VRA)

Es un método pedagógico desarrollado por Alan B. Teasley & Ann Wilder (1997) que se basa en actividades diseñadas a partir del uso del cine en el aula con el objetivo de ofrecer a los alumnos una experiencia más enriquecedora durante el visionado de una película. Este método requiere que los estudiantes se conviertan en *espectadores activos* al poner atención a los detalles durante el visionado, anotando sus respuestas inmediatas, discutiendo libremente sus interpretaciones con sus compañeros y apoyando sus opiniones a partir de la película, respetando siempre los desacuerdos (p.50). Tiene sus raíces en el Reader-Response Theory propuesto por Aly A. Amer (2003), método utilizado para el análisis de textos literarios en contextos educativos de ESL, y se describe como un proceso creativo y reflexivo donde el significado del texto es autoconstruido por el lector (espectador), quien expresa sus propias opiniones libremente mediante el uso de una técnica de registro o blog (p.68). De igual manera, Louis Rosenblatt (2002) y Judith Langer (2011) se centran en el aspecto afectivo del lector. Ambas sostienen que un solo texto puede generar diversas interpretaciones, ya que el lector forma asociaciones con sus propias experiencias, permitiéndole comprender mejor las relaciones humanas, así como los contextos sociales en los que se desenvuelve para luego reflexionar y compartir sus impresiones con los demás.

Teasley y Wilder (1997) destacan el éxito de este método al trabajar con películas extranjeras que consideraban difíciles o antiguas puesto que los alumnos tienen la oportunidad de responder genuinamente en lugar de responder lo que el profesor desea que respondan (p.52). La herramienta principal para la enseñanza de películas en clase es la *guía del visionado* que sirve para el alumno como una estructura para el visionado, cuyas partes están dedicadas a diferentes segmentos de una película. En esta guía, el alumno podrá anotar escenas, secuencias o diálogos importantes que se utilizarán durante las discusiones en clase. Para ello, el docente deberá ver la película y dividirla en *partes significativas*, es decir, segmentos de la película que sean relevantes para alcanzar los objetivos pedagógicos del proyecto de enseñanza⁴. Cada segmento elegido no deberá ser tan largo y conformará una página con su título respectivo y preguntas abiertas que formarán parte de la guía de visionado (Teasley & Wilder, 1997, p.56). Durante el visionado de la película, el docente hará pausas según las *partes significativas* para que los alumnos tengan tiempo de pensar, reflexionar sobre lo que han visto y anotar sus impresiones antes de empezar la discusión. De ese modo, hasta el alumno más tímido tendrá la oportunidad de participar, ya que todos podrán decir algo haciendo referencia a sus anotaciones (Teasley & Wilder, 1997, p.55). Terminado el visionado de la película, se discutirá la película en su totalidad tomando en cuenta las anotaciones en las guías de visionado de los alumnos para esclarecer algunas partes que no han quedado claras. Para ello, el docente podrá preparar preguntas que ayuden a los alumnos para la discusión final (Teasley & Wilder, 1997, p.65).

Con el fin de que los alumnos se conviertan en espectadores activos que expresen sus propias interpretaciones y sean respetuosos con las opiniones de los demás, el profesor adopta la función de facilitador, oyente y de árbitro para llegar a consensos, esclareciendo escenas que los alumnos no hayan notado, pero sin interrumpir ni dominar las discusiones en clase, ni ser la única fuente de respuestas “correctas” o el único determinante en las interpretaciones (Teasley & Wilder, 1997, pp.48-49). Al enseñar una película, se decodifican escenas dando significado y coherencia a las imágenes, y se desarrollan las interpretaciones de los alumnos, por lo que el docente deberá brindar información introductoria sobre lo que necesitan saber para entender una película y deberá explicar la manera de utilizar la guía de visionado y la dinámica de anotaciones y discusiones en clase para así ayudar al alumno a crear su propio significado (Teasley & Wilder, 1997, p.59).

Los autores de este método brindan algunos ejemplos de preguntas abiertas para la discusión de cada visionado de los segmentos elegidos que serán empleados en el proyecto de

⁴ Las guías de visionado han sido elaboradas por mí misma y detalladas en el subcapítulo 5.1.2.

enseñanza de la presente investigación con el fin de obtener una variedad de respuestas e interpretaciones. Como tarea final, Teasley & Wilder (1997) ofrecen 4 tipos de actividades de escritura creativa a partir de las respuestas de los alumnos en las discusiones en clase. Estas son los ensayos personales (una carta al profesor o a un personaje de la película), ensayos analíticos (sobre un conflicto presente en la película), escritura imaginativa (creación de una escena ficticia de la película) y redacción de elementos cinematográficos. En el caso de trabajar con películas extranjeras, los autores recomiendan agregar una sección para el vocabulario desconocido o aspectos culturales o cualquier otro concepto que deberá enfatizarse (p.67). Todas estas actividades servirán de ayuda para la comprensión de la película por parte del alumno, y para evaluar el grado de comprensión y éxito del proyecto de enseñanza por parte del docente.

4.2. Las estrategias de enseñanza propuestas por Judith A. Langer

Judith A. Langer (2011) propone cinco estrategias de enseñanza para estimular las interpretaciones del alumno durante el proceso de lectura literaria, de las cuales cuatro han sido adaptadas para complementar al VRA en este estudio. Dichas estrategias son aquellas que:

1. Facilitan el acceso al visionado, conformado por actividades que evocan conexiones personales, culturales y conceptuales y ayudan al alumno a prepararse para el visionado;
2. Invitan las ideas iniciales, donde el alumno anotan sus primeras ideas y preguntas que surjan después del visionado puesto que son el punto de partida para la discusión. Estas ideas son provisionales, cambian conforme el alumno desarrolla sus propias ideas;
3. Desarrollan las interpretaciones, al responder preguntas, participar en discusiones y considerar otras perspectivas sobre aspectos como los motivos, sentimientos, conflictos y acciones extraídas de la película y cómo estos se relacionan entre sí;
4. Toman una postura crítica, con actividades finales que ayuden al alumno a relacionar los temas expuestos en la película con temas sociales, políticos y éticos (pp.101-106).

Asimismo, Langer (2011) propone una evaluación continua antes, durante y después del visionado y menciona objetivos concretos que el alumno deberá alcanzar en la evaluación. Los objetivos que son funcionales para este proyecto de enseñanza son: compartir y examinar las impresiones iniciales de la película; hacer preguntas relevantes; considerar otras perspectivas de la película y de los demás; reflexionar sobre posibles interpretaciones, usar el texto audiovisual para comprenderse a sí mismo y a los demás; participar en debates que implican sensibilidad hacia otras culturas y contextos; y usar la escritura para reflexionar y comunicar la comprensión (pp.108-109).

4.3. El story grammar

A diferencia de los métodos anteriores, el story grammar sirve para presentar la estructura interna de un texto mediante la identificación de elementos representativos de la historia que servirán al alumno para comprender y retener información relevante como la ubicación, los personajes, los eventos principales y la conclusión (Amer, 2003, p.64). La instrucción con este método es directa y se enfoca en el aspecto cognitivo del aprendizaje. El mapa y el marco de la historia son dos formatos comunes empleados en actividades de poslectura para evaluar la comprensión de la estructura del argumento (Amer, 2003, p.67). Cabe precisar que sólo algunas tareas para el grupo control serán tratadas mediante el story grammar en el proyecto de enseñanza, por ejemplo, con el mapa de la historia para recoger información específica de la trama o el uso de figuras de las escenas principales para resumir la película (véase anexo 11, tareas B y C respectivamente).

5. Metodología

Este capítulo brinda información sobre los métodos empleados para la recolección de datos de la presente investigación. Está dividido en tres subcapítulos: el diseño de la investigación, el material y el plan del proyecto de enseñanza. El primer subcapítulo expone los aspectos más técnicos del proyecto como el método y los instrumentos a usar: cuatro guías de visionado, la observación y la entrevista semiestructurada. El segundo subcapítulo brinda información sobre la película *Roma* que es el material principal del proyecto y otros materiales adicionales. Finalmente, el tercer subcapítulo indica los aspectos prácticos como son los grupos participantes, la temporalización y las actividades de visionado con sus objetivos de aprendizaje.

5.1. El diseño de la investigación

5.1.1. El método

Se pretende realizar un estudio cualitativo en el aula de ELE, específicamente un estudio de caso, pues el objetivo es describir e interpretar los datos más que cuantificarlos donde el docente cumple el rol de investigador. Para Sandra L. McKay (2006), cualquier investigación cualitativa sobre el aprendizaje en el aula deberá estudiarse de manera holística, tomando en cuenta una variedad de factores en el aula (p.6), por ejemplo, el nivel lingüístico de la lengua extranjera alcanzada por el alumnado, su madurez, sus necesidades sociales y emocionales, entre otros. En cuanto al estudio de caso, Yin (2003) lo define como una descripción y análisis exhaustivo de una intervención o un método que emprende el docente para cambiar o evaluar alguna

dimensión en el aula de clases (citado en McKay, 2006, p.72). Ésta es su particularidad más resaltante, el estudio intensivo y profundo de un *caso*, que puede ser un método de enseñanza como en esta tesis. Asimismo, Stake (1998) identifica tres modalidades de estudios de caso: el estudio intrínseco, instrumental y colectivo. El estudio intrínseco de casos tiene el propósito de “alcanzar una mayor comprensión del caso en sí mismo” (citado en Bizquerra Alzina, 2009, p.314). No pretende llegar a conclusiones generales. Su carácter es puramente descriptivo y resulta “apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos” (Bizquerra Alzina, 2009, p.311). En esta tesis, se propone reunir información cualitativa al llevarse a cabo el análisis descriptivo de las respuestas de los alumnos al VRA, método didáctico utilizado en el proyecto de enseñanza, mediante los instrumentos de recolección como las guías de visionado, la entrevista y la observación de las discusiones en clase. Posteriormente, se analizarán y categorizarán los datos siguiendo las estrategias de Langer (2011) sin generalizar los resultados puesto que el proyecto está dirigido a un grupo limitado de alumnos dentro de un contexto específico de enseñanza (véase subcapítulo 5.3.1).

El estudio de caso puede ser difícil de estructurar en un plan de investigación; sin embargo, Montero y León (2002) sugieren un diseño de este método en cinco fases que han sido adaptados para esta tesis:

Tabla 1. *Fases del estudio de caso – método cualitativo*

1. Selección y definición del caso	La explotación didáctica de la película <i>Roma</i> mediante el VRA incentiva a una mayor comprensión democrática y cultural sobre los roles y estereotipos de género en la clase de ELE.
2. Elaboración de una lista de preguntas	Las actividades didácticas planteadas desde la teoría del VRA: estimulan los procesos de comprensión y reflexión sobre los roles y estereotipos de género en otras culturas y contextos; permiten identificar más aspectos culturales y sociales representados en la película; contribuyen a una mayor interacción oral en la clase de ELE. El tema de roles y estereotipos de género es relevante para la vida del alumno y abarca los principios de la Democracia y Ciudadanía.
3. Localización de las fuentes de datos	Respuestas generadas por los alumnos al cuestionario y guías de visionado, a las discusiones en clase y a la entrevista semiestructurada.
4. Análisis e interpretación	Mediante contenidos recurrentes y/o relevantes que pueden categorizarse en ejes temáticos, por ejemplo: machismo, marianismo, clasismo, feminismo, etc.
5. Elaboración cronológica del informe	Descripción y discusión de las impresiones de los alumnos para llegar a una reflexión general.

Fuente: Montero y León (2002, citado en Bizquerra Alzina, 2009, p.315)

5.1.2. Las guías de visionado

Para el proyecto de enseñanza he elaborado cuatro guías de visionado para el grupo experimental correspondientes a los diferentes segmentos del visionado de la película (véase anexos 6-9), cuyas respuestas serán contrastadas principalmente con las tareas D y E del grupo control (véase anexo 11). Cada guía contiene una lista de vocabulario útil para el visionado, un espacio para anotar las escenas más interesantes o confusas y un cuestionario con preguntas abiertas que son adaptaciones de los ejemplos de las guías proporcionadas por Teasley & Wilder (1997). En su mayoría son preguntas de comprensión, reflexión y de interpretación de los alumnos sobre el clasismo, los roles y estereotipos de género que servirán como punto de partida para la discusión en clase. Las guías de visionado estarán disponibles para el alumno en Word Online, mediante un enlace directo al OneDrive de la Universidad Regional de Østfold. El alumno tendrá la oportunidad de responder por escrito a las preguntas y corregir sus respuestas de ser conveniente. Posteriormente, se seleccionarán algunas respuestas escritas para ser analizadas según las teorías presentadas en el capítulo 2, 3 y 4.

5.1.3. La observación directa

Es otra herramienta que emplea el docente-investigador para registrar lo que sucede en el aula y se aplica durante las actividades de previsionado, visionado y posvisionado. En cada sesión del proyecto de enseñanza, el docente observa al mismo tiempo que guía la discusión, y hace uso de una plantilla (véase anexo 14) para recoger información sobre las impresiones más relevantes de los alumnos, la efectividad de las actividades didácticas, guías de visionado y de todos aquellos factores que favorecen o entorpecen los objetivos del proyecto de enseñanza.

5.1.4. La entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada es la más utilizada en investigaciones cualitativas por su flexibilidad; contiene preguntas abiertas permitiendo obtener información rica en matices (Bizquerra Alzina, 2009, p.337). Cuenta con una guía de entrevista que sirve de marco para la misma. El entrevistador se refiere a ella para profundizar en puntos específicos y asegurarse de que la conversación vaya en la dirección deseada y definida por el proyecto. Por lo tanto, será la última técnica de recolección de datos y permitirá al docente-investigador evaluar si la explotación didáctica mediante el VRA incentiva a una mayor comprensión democrática y cultural sobre los roles de género. Las preguntas 1 – 6 son comunes tanto para el grupo control

como experimental. Mientras que las preguntas 7 – 10 sólo corresponden al grupo control, y las preguntas 11 – 14 están dirigidas al grupo experimental (véase anexo 15).

5.1.5. La validez y confiabilidad

Se aplicará la triangulación metodológica para obtener una visión más exacta de los datos recogidos mediante las herramientas como las guías de visionado, la observación y la entrevista. La finalidad es contrastar los datos entre sí, justificándolos con la base teórica de los capítulos, 2, 3 y 4 para así elevar la objetividad del análisis de los mismos. Sin embargo, el objetivo general es describir y analizar los resultados sin pretender generalizarlos, puesto que cada clase está condicionada por diferentes factores como el nivel lingüístico de español alcanzado por el grupo, la edad y madurez del alumno, las horas y continuidad de la instrucción, etc.

5.2. El material

Se ha elegido la película *Roma*, un drama dirigido por el director mexicano Alfonso Cuarón que fue estrenado en 2018. La película se encuentra disponible en Netflix y es apta para mayores de 13 años, adecuada a la edad de los alumnos. Esta película está inspirada en la infancia del director y trata de la cotidianidad de una familia de clase media en México que recibe la ayuda y cuidados de su empleada doméstica llamada Cleo. Lo resaltante de este texto filmico es que deja traslucir algunos conflictos familiares y sociales como consecuencia de los roles de género ejemplificados por los personajes principales quienes serán el objeto de análisis de los alumnos durante la explotación didáctica.

5.2.1. Análisis de los personajes y sus espacios

- Los personajes femeninos principales:

Cleo es el personaje principal de la película. Es una mujer joven de origen indígena mixteca que es trabajadora doméstica en la casa de una familia de clase media. La casa es su espacio privado, la cual reconoce como su propio hogar donde tiene una rutina ardua, establece vínculos emocionales al cuidar a los niños y se siente responsable de ellos (Herrero, 2019, p.85). Se aprecia este vínculo en varias escenas, especialmente cuando arriesga su vida para salvar a los niños metiéndose al mar sin saber nadar. Cleo sufre el abandono y violencia por parte de su pareja al quedar embarazada. Aun cuando la trama gira en torno a Cleo, este es un personaje estático, pues a pesar de que todos en la familia la aprecian, sigue siendo la empleada doméstica y su situación social no varía.

Sofía es la dueña de la casa donde trabaja Cleo. Tiene 4 hijos y vive con su esposo y su madre Teresa. En la trama nos enteramos de que es bioquímica, pero nunca ejerció su profesión por dedicarse a su familia. Está atenta a los requerimientos del marido, pero sufre su abandono a pesar de sus intentos por retenerlo. Sofía es el único personaje dinámico de la película, pero su salida al espacio público es circunstancial, ya que al ser abandonada física y económicamente por Antonio debe afrontar sola la crianza de sus hijos, motivo por el cual consigue un empleo e intenta adaptarse a los nuevos cambios como madre soltera.

El *hogar* representa el espacio privado de las mujeres. En esta casa, entre lo que se dice y se oculta, entre lo que se ve y lo invisible, Sofía y Cleo son idénticas, pues ambas están encargadas de las tareas domésticas, una controla y distribuye, la otra cuida a los niños (Herrero, 2019, p.83). Ambas comparten una soledad tan diferente entre sí; Sofía sufre el abandono gradual de su marido por otra mujer y Cleo es abandonada por su novio estando embarazada.

- **Los personajes masculinos principales:**

Antonio es el marido infiel de Sofía y representa al mundo patriarcal. Es el típico padre proveedor y distante porque lo más presente en la película es su ausencia. Goza de libertad en el espacio público al ejercer su profesión de médico y ser el único sustento económico familiar (Juárez-Pineda, 2019, p.94). Su figura es dominante y autoritaria pues exige orden en la casa cuando no está.

Fermín es el novio de Cleo, un joven practicante de artes marciales que abandona a Cleo al saber de su embarazo. Representa al macho agresivo pues rechaza bruscamente a Cleo y le exige no volver a buscarlo. Además, se ve envuelto en la matanza de civiles durante una protesta estudiantil, lo cual ocasiona que Cleo pierda a su bebé.

En *Roma* la *violencia de género*, promovidas por masculinidades sexistas, se revela de diferentes maneras. Por un lado, el abandono de Antonio, su maltrato psicológico mediante las quejas por el desorden en la casa y al no querer pasarle un sustento económico a su familia. Por otro lado, Fermín insulta y amenaza con golpear a Cleo y a su bebé si intenta buscarlo nuevamente para que se haga responsable de su paternidad. En otra escena, se observa que Sofía es acosada por un invitado en la fiesta de año nuevo objetivándola y menospreciando su rechazo con el comentario de que “sólo quiere consolarla” (Cuarón, 2018, 01:01:36).

5.3. Plan del proyecto de enseñanza

El proyecto de enseñanza se enfoca principalmente en las actividades de visionado de la película *Roma* planteadas a partir de la teoría del VRA. El objetivo es fomentar una mayor comprensión democrática y cultural en clase de ELE al trabajar con un proyecto transversal

como parte del plan anual de todas las asignaturas del programa de estudios generales. A partir de la semana 39 se trabaja con el tema *Retos de América Latina* en clase de ELE, entre ellos, los pueblos indígenas y los roles de género. El tema de roles de género es tratado en la asignatura de ciencias sociales el primer año de instituto y su plan de enseñanza ha servido de inspiración para el desarrollo de algunas actividades en la tarea final.

Un dato esencial es que el instituto en el cual trabajo es una escuela multicultural como muchas otras, y en ocasiones surgen confrontaciones y comentarios entre alumnos que hieren la susceptibilidad. Para garantizar un buen ambiente de aprendizaje, mi centro laboral ha creado un *plan estratégico* con métodos que todos los docentes deben ejecutar para hacer frente a los desafíos democráticos que surjan en clase, el mismo que se pondrá en práctica con este proyecto.

Tabla 2. *Plan estratégico de mi centro laboral*

Desafíos	Objetivo	Método
Opiniones controversiales en el aula de clase	Guiar las discusiones positivamente	- Estrategias para manejar opiniones controversiales. - Reglas de discusión.
Poca diversidad de opiniones y voluntad de consenso en el aula.	Crear una comunidad frente a los desacuerdos	- Métodos de participación del alumno. - Juego de roles. - Modelos de tareas para la diversidad / diversidad de perspectivas.
Los alumnos creen que no pueden influir en clase.	Reducir la impotencia	- Buenos ejemplos cercanos. - Ampliar la comprensión democrática. - Medidas de competencia de acción a nivel individual y comunitario.

Fuente: Marianne Dahl, subdirectora (comunicación personal, 15 de agosto de 2022).

5.3.1. *Formalidades y participantes*

Antes de llevar a cabo el proyecto de enseñanza, se procedió a cumplir con algunos criterios éticos de toda investigación. En primer lugar, se gestionó el permiso al Norsk Senter for Forskningsdata (NSD), para poder recoger información de los alumnos que formaron parte del estudio garantizando su anonimato. Una vez aprobada mi solicitud por el NSD, se solicitó el permiso para poder realizar la investigación en mis grupos de español a la subdirectora de mi centro laboral, Marianne Dahl, quien es la encargada del programa de estudios generales (véase anexo 1). Luego de obtener su consentimiento, se procedió a informar a los alumnos sobre el proyecto, su fin y a recolectar los permisos por escrito en la misma semana (véase anexo 2).

El VRA es un método didáctico con enfoque afectivo que ha tenido éxito principalmente en el aula de ESL. Para conocer el grado de efectividad que puedan tener las actividades planteadas a partir de esta teoría en una clase de ELE, se llevó a cabo este proyecto de enseñanza en dos grupos: un grupo experimental y un grupo control (véase anexos 3 y 4 para el plan de lecciones en cada grupo). El grupo experimental estuvo compuesto por 17 alumnos de nivel 1+2 que cursaban el tercer año de bachillerato, a quienes se implementó el método pedagógico propuesto por Teasley & Wilder (1997), que consistía en el uso de guías de visionado después de ver cada segmento de la película. Además, la enseñanza en el grupo experimental estuvo centrada en las interpretaciones de los alumnos; el docente tuvo el rol de mediador en las discusiones y facilitador de vocabulario. Mientras que el grupo control estuvo compuesto por 16 alumnos de nivel 2 que cursaban el segundo año de bachillerato quienes, a diferencia del grupo experimental, vieron la película completa sin visionado fragmentado. Este grupo realizó las mismas actividades de previsionado que el grupo experimental, pero las actividades de posvisionado variaron y la enseñanza estuvo más controlada por el docente.

Las actividades elaboradas para el proyecto de enseñanza requerían que el alumno contara con un nivel lingüístico intermedio, motivo por el cual se decidió llevar a cabo este proyecto en el último año escolar con la asignatura de español. Ambos grupos contaban con un nivel lingüístico de español que oscilaba entre un A2 y B1, además de que éste sería el último año escolar con la asignatura de español teniendo la misma posibilidad de que fueran seleccionados para el examen oral o escrito. Su motivación por aprender español variaba; sin embargo, eran aficionados a las películas de Netflix y disfrutaban trabajar y discutir en grupos aun cuando el repertorio lingüístico fuera limitado en algunos casos.

5.3.2. Temporalización y materiales adicionales

El proyecto tuvo una duración aproximada de cinco semanas, divididas en diez sesiones de 90 minutos cada una, de las cuales ocho sesiones estuvieron destinadas para las actividades de previsionado, visionado y posvisionado, y las dos últimas para la evaluación oral y escrita. Cabe señalar que el grupo experimental tuvo una hora escolar adicional de clases de español a la semana a diferencia del grupo control. Por lo tanto, este último grupo realizó más actividades de posvisionado para sopesar la diferencia de horas de enseñanza.

Además de la película y sus respectivas guías de visionado, se emplearon otros materiales como recursos adicionales en las actividades de previsionado y posvisionado, entre ellos el manual de español *Pasos* (Christiansen, 2020) para la presentación de los conceptos de

machismo y marianismo, un quizlet⁵ y menti.com⁶ para la práctica de vocabulario, páginas web para obtener más información sobre la película y videos de YouTube para reforzar la comprensión del tema a tratar. El modo de trabajo varió según la actividad didáctica, podía ser individual, en parejas o grupal para las discusiones en clase.

5.3.3. *Objetivos del proyecto de enseñanza y su relación con el plan curricular*

Objetivo general: fomentar una mayor comprensión democrática y cultural en la clase de ELE al tratar el tema de roles y estereotipos de género ilustrados en la película <i>Roma</i> .	
Objetivos específicos de comunicación (adaptados de Langer, 2011, pp.108-109)	Objetivos del plan curricular para las lenguas extranjeras (Kunnskapsdepartementet, 2019b)
Los objetivos de la enseñanza es que el alumno pueda: - Ver, escuchar y comprender el contenido de un texto filmico sobre un tema actual y académicamente relevante. - Aprender vocabulario relacionado con el tema y practicar expresiones de opinión. - Leer y comprender diferentes tipos de textos sobre el tema del proyecto. - Desarrollar la expresión e interacción oral y escrita al: • Compartir las impresiones iniciales sobre la película y los personajes. • Discutir con respeto las diferentes opiniones y analizarlas para enriquecer la comprensión. • Considerar las interpretaciones de otros compañeros referente a aspectos culturales y sociales reflejados en la película. - Participar en discusiones que implican la sensibilidad hacia otras culturas y contextos. - Reflexionar sobre los desafíos sociales como el machismo, el clasismo y otros aspectos en la cultura de la lengua meta.	Los objetivos de la enseñanza es que el alumno pueda: - Escuchar y comprender un discurso claro sobre temas personales y académicamente relevantes y asuntos actuales. - Usar estructuras lingüísticas básicas, reglas de pronunciación y ortografía, y el alfabeto o signos oficiales del idioma para comunicarse de acuerdo con la situación. - Leer y comprender diferentes tipos de texto, también auténticos, sobre temas personales y académicamente relevantes y sobre asuntos actuales. - Conversar en una serie de situaciones cotidianas sobre temas conocidos y académicamente relevantes. - Explicar oralmente temas académicamente relevantes, describir experiencias, eventos y planes y argumentar opiniones, también espontáneamente. - Explorar y discutir sobre la diversidad, las condiciones sociales y los eventos históricos en las áreas donde se habla el idioma, y ver las conexiones con su propio contexto. - Escribir diferentes tipos de texto sobre temas personales y académicamente relevantes, y

⁵ Elaborado por mí misma y disponible en https://quizlet.com/_c3dih7?x=1qq&i=ukfml

⁶ Es una web para crear presentaciones interactivas donde los alumnos pueden participar respondiendo a preguntas desde sus ordenadores. Las respuestas de los alumnos están disponibles en el anexo 17 y se analizarán en el subcapítulo 6.1.1.

- Reflexionar sobre el tema del proyecto y realizar una tarea oral y escrita relacionada con éste.	expresar y argumentar sus propias opiniones, con o sin recursos de ayuda.
--	---

5.3.4. Actividades previas, durante y después del visionado para el grupo control y experimental

En la creación de las actividades previas, durante y después del visionado se tuvieron en cuenta los posibles retos al trabajar con películas mencionados en el subcapítulo 2.1. Asimismo, las actividades estuvieron diseñadas para practicar todas las destrezas lingüísticas y trabajar de manera individual o grupal. Algunas de estas actividades fueron adaptadas del proyecto de enseñanza que elaboré en el curso de Literatura para la enseñanza 2, sopesando el número de alumnos, su nivel lingüístico alcanzado a la fecha y las limitaciones de tiempo.

Las actividades de previsionado (véase anexo 5) estuvieron destinadas tanto para el grupo control como experimental. Su objetivo fue introducir el tema del proyecto y asegurar que el alumno comprendiera adecuadamente los términos de clasismo, roles y estereotipos de género para poder identificarlos en las escenas y diálogos de la película. Para ello, se crearon tareas, tal y como las define Aquilino Sánchez (2009): “el conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin o una meta determinada usando para ello la lengua objeto de aprendizaje” (p.149). Las tareas A, B y C sirvieron para practicar el vocabulario y las expresiones de opinión que fueron centrales para las discusiones en clase. Las tareas D y E fueron actividades de comprensión lectora sobre los conceptos de machismo, marianismo y feminismo, finalizando con el visionado del tráiler de la película en la tarea F.

La modalidad del visionado varió según el grupo. El grupo control vio toda la película sin pausas, y luego trabajó con las actividades de posvisionado. Por otro lado, el grupo experimental vio la película en 4 segmentos y trabajó con las guías de visionado siguiendo la teoría del VRA (véase anexos 6-9). El enfoque de las guías radicaba en el aspecto afectivo del alumno, por lo que se diseñaron en su mayoría preguntas de opinión y reflexión para que el alumno reflexione individualmente sobre las escenas vistas en cada segmento, luego discuta sus primeras impresiones con el grupo y anote nuevos aspectos para desarrollar una mayor comprensión del visionado.

En cuanto a las actividades de posvisionado, el grupo experimental trabajó con tareas que resumían las guías y discusiones en clase (véase anexo 10). Mientras que el grupo control trabajó con un mayor número de tareas para compensar la diferencia de horas de enseñanza entre ambos grupos. Había tareas de comprensión de la historia (tareas A, B, C, E en anexo 11)

más que de reflexión (tarea D en anexo 11), pues el enfoque en este grupo recayó en el aspecto cognitivo más que el afectivo. Ambos grupos trabajaron con el anexo 12 para comprender las consecuencias del machismo y desarrollar el pensamiento crítico al buscar fuentes de información fidedigna en internet. Por último, el proyecto de enseñanza concluyó con una tarea final oral y escrita que fue evaluada siguiendo los criterios de evaluación del anexo 13.

6. Resultados y discusión

En este capítulo se presentan y discuten las respuestas del grupo control y experimental en base al marco teórico y metodológico de los capítulos 2, 3 y 4. Los datos recogidos a partir de todas las actividades corresponden con las cuatro estrategias propuestas por Langer (2011) y han sido categorizados en cinco temas: roles de género, machismo, marianismo, feminismo y clasismo. Las entrevistas sirvieron para evaluar el proyecto de enseñanza en base a la pregunta de investigación y sus hipótesis. Por motivos de inasistencias escolares y fallas técnicas con la conexión a internet, algunos alumnos tuvieron respuestas incompletas en las guías de visionado y hojas de trabajo. Por lo tanto, sólo se seleccionó algunos fragmentos de las respuestas más significativas para la tesis, sin variar o corregir posibles errores gramaticales u ortográficos⁷.

6.1. Actividades que facilitan el acceso al visionado

Corresponden a las actividades de previsionado que ayudaron a activar los conocimientos previos de los grupos sobre los roles de género antes del visionado de la película. Para fines del estudio, sólo se presentan las respuestas a las tareas A, B y E (véase anexo 5) categorizadas en los siguientes temas:

6.1.1. Un buen hombre/hombre de verdad vs. Una buena mujer/mujer ideal

La tarea A se realizó en menti.com y consistió en responder a preguntas clichés relacionadas con las percepciones del género masculino y femenino (véase anexo 16). Tanto el grupo control como experimental utilizaron entradas similares para calificar a *un buen hombre* y a *un hombre de verdad*, entre ellas: *amable, respetuoso, independiente, leal, fiel, romántico y con sentimientos*. Mientras que, para calificar a *una buena mujer*, hubo una mayor diferencia entre los grupos. El grupo control señaló cualidades marianistas como *paciente, fiel y romántica*, además de características físicas; a diferencia del grupo experimental donde hubo entradas de

⁷ Las respuestas de ambos grupos a todas las actividades del proyecto de enseñanza, incluyendo las entrevistas, están disponibles en el OneDrive de Hiof (véase “Respuestas OneDrive” en la bibliografía).

empoderamiento femenino: *inteligente, valiente, fuerte, feminista, independiente, resiliente*. Sin embargo, no hubo mucha diferencia entre ambos grupos al definir a *la mujer ideal*, cuyas entradas correspondían al marianismo, similares a las del grupo control para *una buena mujer*. Un dato curioso en el grupo experimental fue la referencia a la religión musulmana para definir a *un buen hombre*, pues forma parte de la identidad de algunos alumnos. Otros alumnos del mismo grupo estimaron que *el hombre de verdad y la mujer ideal no existían*.

6.1.2. Representaciones de los roles de género y el clasismo

En la tarea B del anexo 5, ambos grupos describieron e interpretaron el significado de 4 figuras y sus opiniones no difirieron en gran medida. Las figuras 1 y 3 fueron asociadas con los roles y la desigualdad de género, donde la mujer es la que está en desventaja:

Beate (grupo experimental): *La ilustración representa la diferencia entre los mujeres y los hombres. Las expectativas son diferentes, especialmente las expectativas sobre criar hijos, y tareas domésticas en la casa.*

Ilyas (grupo experimental): *Los hombres tienen un camino libre al éxito. Pero hay más retos para mujeres porque muchos de ellos están ocupados en casa con limpiando y lavando.*

Laura (grupo control): *Veo los diferentes roles para mujeres y hombres. Es difícil para la mujer alcanzar sus metas en la vida. Tienen obstáculos.*

Por otro lado, la figura 2 fue relacionada con el bullying o acoso escolar que uno puede sufrir al ser diferente:

Asmae (grupo experimental): *Veo un hombre que se intimidado y humillado con muchos comentarios de otros. Me creo que representa los roles de género, y cuando no encajas en los roles estereotipados, es criticado.*

Cecilie (grupo experimental): *El chico esta siendo acosado. La gente juzga por ser gay.*

Hadia (grupo control): *Veo a un hombre que es burlado. Esta triste. Esta un estereotipo para los hombres.*

Para ambos grupos, la figura 4 resultó ser la más fácil de relacionarla con el clasismo por la ropa y las actividades:

Sara (grupo experimental): *Representa diferencias de clase en la sociedad.*

Erik (grupo experimental): *Veo mujeres y hombres donde alguien tiene más privilegios que otros. Creo que representan el clasismo por la ropa y los profesiones que representan.*

Sebastian (grupo control): *En mi opinión esto representa el clasismo y diferencias en el poder y el dinero. Clase baja, media y alta.*

6.1.3. Comprensión del machismo y marianismo

La tarea E permitió vislumbrar la comprensión del alumno sobre los conceptos de machismo y marianismo después de leer el texto del manual *Pasos* (véase anexo 17 para leer las respuestas).

Para el machismo, hubo ejemplos concretos como *los hombres tienen que ser fuertes, controlan a las mujeres, tienen más dinero*, etc. pero también se ejemplificó este concepto con personajes de la cultura de masas como el influencer Andrew Tate por sus comentarios misóginos en medios sociales, y el actor Dwayne Johnson por su físico. El concepto de marianismo resultó ser el más difícil de comprender, por lo que se tuvo que explicar más. Aun así, hubo ejemplos poco precisos en ambos grupos como *los hombres son inútiles para la cocina y la crianza de los hijos*, y otros se limitaron a copiar los ejemplos del manual *Pasos: las chicas tienen que ser puras*. Más adelante se procederá a explicar los posibles motivos de la dificultad para comprender este concepto en el subcapítulo 6.5.

6.2. Actividades que invitan a las ideas iniciales

Corresponden a la primera parte de las guías de visionado donde el grupo experimental anotó las escenas y sonidos más interesantes o confusos mientras visionaban cada segmento de la película, tal y como lo sugieren Teasley & Wilder (1997). Son ideas provisionales que cambian conforme avanzan las discusiones grupales y el visionado (Langer, 2011, p.102). Asimismo, el grupo control tuvo una pregunta similar en la tarea D-10 con el fin de comparar los resultados en ambos grupos. Sin embargo, pocos alumnos del grupo control respondieron a esta pregunta, pues no recordaban detalles de la película. Entre las respuestas más frecuentes tenemos:

6.2.1. El desnudo de Fermín

Esta escena fue la que causó más extrañeza para ambos grupos, pues no comprendían por qué Fermín hacía una demostración de artes marciales desnudo. Asimismo, les resultó difícil distinguir si Fermín realizaba un baile o una demostración de artes marciales:

Momo (grupo experimental): *Me confundí cuando bailó Fermín, porque era una representación violenta de sus cualidades de luchador y estaba desnudo.*

Mikael (grupo experimental): *Una imagen más confusos para mí es la escena sexual entre Cleo y el novio de Cleo. Yo creo esta escena estaba innecesaria.*

Adil (grupo experimental): *Cleos novio hace artes marciales desnudo [...]*

Kathia (grupo control): *La escena cuando fermin esta desnudo*

6.2.2. La película es monocromática

Daniel (grupo experimental): *[...] que la película es blanco y negro es innecesario en mi opinión.*

Erik (grupo experimental): *Filmen hakker, es en blanco y negro*

Sebastian (grupo control): *[...] entiendo el concepto de blanco y negro, pero lo hace menos interesante.*

Al iniciar el visionado, se explicó que el motivo del director A. Cuarón para rodar una película contemporánea en blanco y negro era para que sus memorias quedasen registradas en escenas de los años 70 (Cable News Network CNN, 2018, 00:29). Sin embargo, algunos alumnos de ambos grupos manifestaron su descontento por este efecto monocromático considerándolo innecesario. Sin embargo, desde una perspectiva general, la película tuvo éxito cómo se explicará en el subcapítulo 6.5.

6.2.3. La protesta estudiantil

Elisha (grupo experimental): *Una demostración en la ciudad, muy grande, con muchos personas [...].*

Daniel (grupo experimental): *Por qué Fermín un pistola a cleo?*

Cecilie (grupo experimental): *[...] era confuso cuando Fermín estaba disparando en una tienda [...].*

La película mostró un conflicto político que marcó a la sociedad mexicana a comienzo de los años 70: el Halconazo⁸. Los alumnos del grupo experimental no comprendieron esta escena de la protesta estudiantil y la relación de Fermín con el grupo paramilitar, puesto que no se les brindó ninguna información previa sobre este conflicto antes de ver este segmento. Por ende, tuve que explicar este conflicto político y pedir que buscaran más información en internet sobre este suceso. El conocimiento del alumno sobre asuntos políticos de Latinoamérica suele ser muy limitado porque escapa de su esfera personal, por lo que debe buscarse formas para que el alumno asocie la información nueva con sus conocimientos previos (Grønn, 2021, p.138).

6.3. Actividades que desarrollan las interpretaciones

Comprenden las respuestas a las preguntas y discusiones grupales establecidas en las 4 guías de visionado que constituyen la parte central del VRA. En este subcapítulo se comparan y analizan sólo algunas respuestas individuales del grupo experimental y de control sin seguir el orden de las guías de visionado o de la tarea D respectivamente. Las respuestas han sido categorizadas en base a las características principales del clasismo, roles y estereotipos de género descritas en el capítulo 3.

6.3.1. Roles de género en la familia

¿Cómo describes los roles de género en la familia? El grupo experimental respondió así:

Adil: *El padre es machista. La madre es ama de casa y el padre trabajar.*

⁸ La matanza del Jueves de Corpus, ocurrido el 10 de junio de 1971, empezó como una manifestación estudiantil que fue reprimida violentamente por un grupo paramilitar llamado los Halcones a cargo del gobierno mexicano (Spyer Dulci & Nava Sánchez, 2020, p.56)

Line: *El hombre trabaja como médico y puede conducir un coche grande que es mucho atractivo, mientras que la esposa solo es ama de casa.*

Teo: *La familia es el patriarcado. El esposo trabaja fuera. El esposa está en el casa.*

Elisha: *Los hombres, o el esposo no hace nada para la familia. El esposo no les ayuda (la familia), con limpiar, o ayudar a los niños a dormir. Por eso – el hombre en la familia es pasivo y no activo (como la mujer o empleada domestica). En general - las expectativas de la sociedad son: las mujeres deben hacer todo el trabajo en la casa, mientras los hombres tienen poder para hacer nada. Pero también – podemos decir que: el esposo trabaja todo el día, y esto es agotador y exigente. La mujer (Sofia) no hace esto. Igualdad o no?*

Beate: *Las empleadas domésticas trabajan en la cocina, y se encargan del hijos en la familia, como los roles de género son normalmente. Sofia no tiene que trabajar, porque ella puede estar dependiente de su esposo. Ella gasta sus días en la casa, y su esposo trabaja así que ella se puede quedar en la casa.*

Estas cinco respuestas demuestran que el grupo experimental pudo identificar claramente las expectativas de género de la época. Antonio representa al padre proveedor, la figura del patriarcado por ser el jefe de la casa y el único sustento económico de la familia; mientras que los personajes femeninos, Sofia y Cleo, son las responsables del cuidado de la casa y de los niños.

En el caso del grupo control, las respuestas estuvieron más polarizadas al responder a la pregunta *¿cómo están representados los personajes femeninos y masculinos en la película?:*

Laura: *Los personajes femeninos fueron representados en la película de manera similar al marianismo. Donde las mujeres entre otras cosas estuvieron en la casa para cocinar, y preparan la comida, además limpian.*

André: *Ellas son marianismo, cuidan los chicos, están en la casa, preperan comida y limpian [...]*

Sebastian: *Los personajes femeninos en esta película representados son independiente, poderoso e inteligente.*

Arian: *Cleo y Sofia son representan bien, porque los mujeres son muy mentalmente fuertes. También los mujeres es marianismo porque ellas cuidan a los niños.*

Por un lado, comprendieron que los personajes femeninos cumplían con las características marianistas por sus labores domésticas como en el caso de Laura y André; mientras que Sebastian y Arian calificaron a los personajes femeninos como *fuertes, poderosas e independientes* por el hecho de salir adelante a pesar de los problemas. Por otro lado, hubo un mayor consenso en las respuestas para la figura masculina, pues reconocieron algunas características machistas como la falta de *lealtad, irresponsabilidad, egoísmo*, etc.:

Anthony: *Los personajes masculinos son representados en la película es no leal y macho.*

André: *Ellos están personas irresponsable y egoisto.*

Nathalia: *Las personajes masculinos son representados como machos y no leales, también es muy irrespetuoso. Antonio es un persona representados masculinos porque se gusta el dinero y compra cosas muy caro. Porque el cosas representados el estatus.*

6.3.2. Marianismo: la mujer sumisa y servicial

Ser sumisa y servicial son expectativas para la mujer dentro del marianismo, y ese ideal está representado principalmente en el personaje de Cleo. Estas fueron algunas respuestas del grupo experimental a la pregunta *¿Cómo es el personaje de Cleo?*

Elisha: *Pensativo, sigue ordenes, amable a los niños. Cleo es una mujer joven. Es la empleada doméstica.*

Abigel: *Cleo es una trabajadora, cariñosa, responsable y amable. A ella le gusta ser servicial.*

Lukas: *Cleo tiene un buen corazón aunque esta muy ingenua.*

Beate: *Cleo es una persona servicial, y paciente a los miembros en la familia, especialmente los hijos.*

Mientras que el grupo control respondió resaltando cualidades positivas en Cleo como la amabilidad, simpatía, y hermosura que no necesariamente corresponden al marianismo:

André: *Cleo es simpático y agradable. Ella tiene deberes que hacer en la casa por ejemplo cuidar los chicos, limpiar las ropas y la suelo y más.*

Hadia: *Cleo es amable, muy simpática, optimista y es una buena empleada doméstica.*

Laura: *La personalidad de Cleo es muy hermosa. Ella es una persona paciente. Valiente y además pensativa [...].*

Asimismo, al responder a la pregunta *¿sentiste simpatía por algún personaje? ¿quién y por qué?* tanto el grupo control como experimental sintió mayor simpatía por el personaje de Cleo aunque los motivos variaban en cada grupo:

Hadia (grupo control): *Cleo, porque ella es muy simpática y porque Fermin engañó a Cleo.*

Sebastian (grupo control): *Yo siento simpatía por Cleo porque perdió a su hijo.*

Mayra (grupo control): *Cleo porque ella tuvo un embarazo no deseado*

Arian (grupo control): *Cleo, fue abandonada*

Abigel (grupo experimental): *Siento simpatía por Cleo y Adela porque trabajan para la familia, pero no importa lo que siempre serán vistos como menos tratados debido a su ocupación y condición social.*

Sara (grupo experimental): *Siento simpatía por todas las mujeres porque sus vidas estuvieron muy difíciles, y no tienen la igualdad.*

Farzeen (grupo experimental): *Yo tengo simpatía con Cleo porque ella trabaja duro.*

Adil (grupo experimental): *Cleo porque ella fue abandonada en el cine de Fermin. Fermin amenaza a Cleo y su hijo. Ella es pobre y su hijo muere antes de nacer.*

El grupo control argumentó que el abandono de Fermín y la pérdida de su bebé fueron los motivos principales de su preferencia por Cleo. Además de estos argumentos, el grupo experimental hizo énfasis en la condición humilde, desigual y el trabajo duro que realiza Cleo. También manifestaron en las discusiones que Cleo estaba expuesta a ciertas humillaciones por parte de la familia empleadora y de su novio Fermín debido a su condición social y de género, manteniéndose siempre pasiva y sumisa. De lo observado se concluye que el grupo experimental tuvo un mayor nivel de reflexión sobre la situación personal y socioeconómica de Cleo a diferencia del grupo control.

6.3.3. Marianismo: el amor maternal

Esta faceta maternal está representada por Cleo y Sofía en la película, siendo la escena del rescate de los niños en la playa la que demuestra el amor incondicional de Cleo hacia los niños. A continuación, se presentan las respuestas del grupo experimental a la pregunta: *Cleo rescata a los niños sin saber nadar. ¿Crees que los rescató porque era su trabajo? Explica:*

Elisha: *No necesariamente. [...] los niños y Cleo tiene una conexión verdadera y profunda. Para Cleo, los niños significan mucho. Especialmente después de la pérdida de su bebe.*

Abigel: *Creo que fue un instinto maternal, porque no sólo es ella su empleada doméstica, ella también es familia.*

Momo: *Ella salvar a los niños porque Cleo los ama y no quería perder más hijos.*

Asmae: *Si es su trabajo, pero yo creo que aunque es su trabajo, Cleo habría salvado a los niños. Y su relación con los niños es bueno, es por eso que la habría hecho voluntariamente.*

Lukas: *Creo que Cleo los salvó porque los ama. Si trabajas con niños el tiempo suficiente te apegas a ellos.*

Las respuestas del grupo experimental confirmaron la conexión especial entre Cleo y los niños y su instinto maternal que hizo que arriesgara su vida para salvarlos, rasgo típico del marianismo que le adjudica a la mujer el amor maternal y, por ende, la responsabilidad exclusiva del cuidado de los hijos (Asencio, 2012). Por otro lado, el grupo control no recordaba esta escena con detalles, pero si señaló el instinto protector de la familia hacia Cleo al apoyarla cuando lo necesitaba, demostrando que el nexo es más que laboral. Estas fueron las respuestas a la pregunta: *¿Cómo es la relación de Cleo con la familia? Menciona ejemplos de la película para argumentar tu respuesta:*

Nini: *Los niños aman a Cleo. Sofia debe ser estricta cuando Cleo no escucha. La apoya cuando Cleo quedó embarazada.*

André *La relación de Cleo con la familia es bien. Cleo cuida de los chicos y la familia cuida de Cleo.*

Laura: *La relación de Cleo con la familia es bien, porque ella tiene una buena conexión con los niños que se llaman Sofi, Tono, Pavo y Pepe, y Sofia es su amiga, Un ejemplo de la película es cuando Sofia le dice que la aman pase lo que pase.*

Sebastian: *Cleo es un miembro de la familia y la aman.*

Dos alumnas, Laura y Nini, hacen hincapié en la relación laboral entre Cleo y Sofia que también es bastante cercana, considerándola amistad.

6.3.4. Machismo: violencia contra la mujer

La película muestra una escena donde Cleo, estando embarazada, va a buscar a su novio Fermín, pero éste la agrede verbalmente: *¿Qué piensas sobre la reacción de Fermín al ver a Cleo?* Las respuestas del grupo experimental fueron:

Momo: *En mi opinión la reunión fue brutal y grosero, también Fermín fue no amable con Cleo.*

Elisha: *La reacción de Fermín fue brutal y extremo a Cleo [...]. Creo que Fermín no quiere saber que el niño es su, porque tener un niño es un gran responsabilidad y puede destruir su sueño para ir a OL.*

Teo: *Fermin es el cabron.*

Beate: *[...] Pienso que Fermín es una persona asquerosa porque el estuvo amenazante a Cleo, y porque Fermín continuamente rechazó su responsabilidad.*

El grupo experimental mostró su desaprobación a la reacción violenta de Fermín considerándola *grotesca, extrema y asquerosa*. El uso de la agresión física y verbal contra una mujer es considerado violencia de género, típica del machismo, pues es una actitud extrema que coloca al hombre en una posición dominante frente a la mujer (Asencio, 2012).

Por otro lado, el grupo control analizó diálogos donde se incluía esta escena entre Cleo y Fermín (véase tarea E, anexo 11), sin embargo, tuvieron problemas para entender el diálogo debido a los coloquialismos. Este inconveniente se explicará en el subcapítulo 6.5. De todos modos, el grupo control respondió a una pregunta relacionada a la actitud machista y cobarde de Fermín: *¿Quién es Fermín? ¿Por qué Fermín abandona a Cleo en el cine?*

Nathalia: *Fermin es el novio de Cleo y es un malo persona. Además, Fermín abandona a Cleo en el cine porque Cleo es embarazada (gravido).*

Sebastian: *Fermin abandonó a Cleo en el cine porque Cleo está embarazada*

Nini: *Fermin es novio de Cleo. Fermín es irrespetuoso, travieso. Fermin abandona a Cleo en el cine porque engañó a Cleo.*

Anthony: *Fermin es ex novio de Cleo y es un pendejo cabrón. Fermín abandona a Cleo en el cine...no sé.*

Hadia: *Fermin es irrespetuoso porque engaño a cleo.*

Todos estuvieron de acuerdo en que Fermín era *malo, grosero e irrespetuoso*. Sin embargo, la mitad del grupo control no recordaba quién era Fermín ni el motivo del abandono. Algunos lo confundieron con Antonio, como en el caso de Nini y Hadia que señalaron que Fermín engañó a Cleo. Por este motivo, se tuvo que esclarecer el personaje de Fermín en clase.

Al hablar de las escenas de violencia vistas en un segmento de la película, entre ellas, el maltrato de Fermín a Cleo, Sofía golpea a su hijo, y la pelea entre Toño y Paco, el grupo experimental mostró su malestar principalmente por la escena en que Sofía golpea a su propio hijo, expresando lo siguiente:

Erik: *La escena donde Sofía golpea a su hijo porque es preocupante que ella no tiene control.*

Mikael: *Cuando Sofía golpeó a su hijo porque es maltrato al niño.*

Elisha: *[...] para mí, es la escena de golpeando a Paco. Fue una escena miedo, y ruidoso. Para mí, violencia nunca es un solución por tus problemas. Especialmente a tus niños. Los niños son inocentes, y el espionaje fue accidental.*

Lukas: *Mi opinión es Sofia gopea a su hijo porque yo es noruego y en la cultura noruega golpear niños es tabú.*

Lo mismo ocurrió con otra escena considerada como maltrato infantil por algunos alumnos del grupo experimental: *La familia está almorzando y los niños quieren fresa con crema de postre. Cleo empieza a servir y la Sra. Sofia le dice a Cleo: "... a Sofia no, porque engorda"* (Cuarón, 2018, 00:10:12):

Beate: *La escena primaria muestra Sofia puede ser ignorante y un poco cruel [...].*

Abigel: *Mi opinión es que la madre no fue amable. Fue insensible de la madre decir, especialmente a su hija.*

En Noruega, está determinadamente prohibido golpear, amenazar o decir malas cosas a los niños para que se asusten o se molesten (Barneombudet, s.f.), comprendiéndose así la reacción de algunos alumnos a esta escena violenta. Por otro lado, el grupo control analizó el mismo diálogo en la tarea E, pero sus respuestas se acercaron más a los cánones de belleza impuestos a las mujeres por la sociedad o cultura actual como se observa a continuación:

Romina: *Marianismo y machismo porque debe verse bonita.*

Anthony: *Es marianismo porque las mujeres deben ser sumisas a los hombres, y verse "bonita y delgadas"*

La noción del cuerpo perfecto se ha vuelto mucho más homogeneizada durante las últimas décadas debido a ideales creados por los medios de comunicación que hacen que las niñas, en particular, perciban cualquier imperfección como antinatural. Las chicas enfatizan los aspectos estéticos del cuerpo como el ser delgadas (Frost, 2005, citado en Nielsen, 2020, p.73).

6.3.5. Machismo: el poder del hombre

Tanto el grupo control como experimental analizaron el diálogo de la escena en la fiesta de Año Nuevo, donde un invitado se acerca a Sofia para abrazarla sin su consentimiento. Estas fueron las respuestas de ambos grupos:

Nini (grupo control): *Machismo, porque quiere algo que Sofia no quiere. Acoso sexual.*

Elisha (grupo experimental): *Opresión, incómodo, poder (el hombre). Dos poderes diferentes. Superioridad masculina, inferioridad femenina. Contradicciones de género. Pero también – la superioridad femenina e inferioridad masculina.*

Farzeen (grupo experimental): *Billie es un pendejo.*

Scott (grupo experimental): *El poder del hombre. El comportamiento de Billie es inaceptable. Ejemplo de machismo: sofia es débil porque es una mujer y necesita un consuelo.*

Adil (grupo experimental): *El comportamiento de Billie no está bien porque es inaceptable.*

Line (grupo experimental): *Esta escena es un ejemplo en como los hombres no respetan los límites de las mujeres. Cuando las mujeres dicen "no", los hombres se enfadan y las critican.*

Ambos grupos demostraron su desacuerdo con la actitud del invitado al tratar de imponer su voluntad sobre Sofía considerándolo una actitud *inacceptable* y un ejemplo de cómo el hombre trata de ejercer su poder sobre una mujer (Juárez-Pineda, 2019, p.92).

Hubo otra escena donde ambos grupos debían reconocer una característica machista sin tener el efecto deseado. Fue el diálogo en la hacienda donde los hombres practicaban tiro. Un invitado comenta: “... y las mujeres, ¿no disparan? / Mujeres: *no, no, no, Leslie es nuestra representante.* / Invitado: *ella no cuenta, es gringa.* / Otro invitado: *vamos Pepe, tu mujer parece guerrillera. Te va a quitar la hacienda*” (Cuarón, 2018, 00:56:16):

Cecilie (grupo experimental): *Estereotipo de los americanos “gringos”.*

Line (grupo experimental): *Muestra como los pueblos tienen estereotipos basado en vuestros étnico porque por de pasado historia.*

Mikael (grupo experimental): *En la primera escena, las mujeres utilizan un típico estereotipo dirigido hacia los norteamericanos.*

Teo (grupo experimental): *Esta cierto, gringas esta buen que disparan.*

Beate (grupo experimental): *Representa los roles de genero en una sociedad. Las mujeres no pueden participar a los actividades tradicionales de los hombres porque puede ser inapropiado según los roles de generó.*

Arian (grupo control): *Esta escena representa racismo, porque los hombres hablan muy mal para las mujeres porque las mujeres es rubia y es talentosa de disparar. También representa machismo, porque los hombres son muy sorprendido porque las mujeres son muy talentos de disparar.*

Dos alumnos, Arian y Beate del grupo control y experimental respectivamente, reconocieron ciertos rasgos machistas en este comentario, enfatizando que en la sociedad mexicana de la época resultaba inapropiado y sorprendente que una mujer participara en prácticas de tiro. Pero también muchos asociaron esta escena con el estereotipo de los americanos (gringos) y su inclinación al uso de armas de fuego.

6.3.6. Clasismo: la brecha entre ricos y pobres

Hay varias escenas en lugares públicos como la cafetería, el cine, el hospital, la fiesta en la hacienda, el bosque. Menciona ejemplos donde ves diferencias de clases sociales en la sociedad mexicana de los años 70. Para el grupo experimental, los ejemplos más resaltantes de clasismo se percibieron en las escenas de la hacienda y en el barrio de Fermín y de Cleo. Estos fueron sus comentarios:

Cecilie: *Los ricos tienen trabajos mucho mejores que las clases más bajas.*

Momo: *Hay escenas donde los blancos son los que tienen dinero y el pueblo latino es el ayudante de la casa. Además los blancos tienen una grande casa y tienen educación.*

Teo: *Hay dos fiestas donde un fiesta de rico está en el casa, mientras el pobre tiene el fiesta en el sótano.*

Elisha: *En la hacienda – los ricos están relajados y bebiendo, mientras que los empleados domésticos están estresados.*

Lukas: *En la hacienda nosotros vemos clara diferencia de clase tanto en su ropa como donde viven.*

Scott: *Fermín vive en barrio pobre y no tiene una vida agradable como la gente que vive en Roma. Por ejemplo, vimos en el autobús solo hay indios y el autobús es muy viejo. Las casa están deterioradas [...] y hay barro por todas partes. Muchas de las personas que viven allí son pobres y no tiene cosas como un coche. Pero en roma hay cosas y coches muy bonitos, muchos vivían en casas grandes y tenían un coche. Hay cines y lugares donde pueden relajarse y ver películas.*

Line: *El barrio de Fermín consiste en casas realmente pequeñas rodeadas de mucho barro. Roma en el otro lado consiste en grandes casas que está rodeado de centros comerciales.*

Aspectos como la vivienda, educación, trabajo e infraestructura fueron los elementos más resaltantes relacionados con las desigualdades entre ricos y pobres según el grupo experimental. Además, un alumno, Scott, se percató que, en la escena del autobús, todos eran personas indígenas viviendo en un barrio muy pobre, lo cual fortalece la idea de que el clasismo va muchas veces acompañado de discriminación hacia los indígenas. Spyer Dulic & Nava Sánchez (2020) afirman que, en los años 50, casi medio millón de migrantes indígenas se instalaron en el área vecina al Estado de México para buscar empleo en la capital. A las zonas habitadas por migrantes se les conocía como espacios marginales donde dominaba la pobreza (p.64).

En el caso del grupo control, ésta fue la pregunta que menos respuestas variadas obtuvo:

Muhammed: *Las casas, la playa*

Anthony: *Las casas, estilo de ropas y los automóviles*

Otro ejemplo de clasismo se vio en el hospital: *Cuando Cleo llega al hospital, hay muchos pacientes esperando. ¿Por qué crees que Cleo no tiene que esperar para ser atendida?*

Teo: *Cleo no tiene que esperar para ser atendida Porque ella estar de parto o ella tiene los contactos.*

Elisha: *Creo que Cleo no tiene que esperar para ser atendida por que su situación fue diferente que otros pacientes. Fue una emergencia, porque rompió aguas/fuente. Tal vez – creo que la familia de Sofia es rico. Tiene dinero para ayudarla. Cleo no podría haber recibido ayuda instantánea sin la familia.*

Beate: *Ella empezó dar a luz, así que no puede esperar con los pacientes porque la situación fue urgente. Posiblemente ella no necesitó esperar porque ella trabaja para una familia que tiene poder también. La familia tiene poder en la sociedad porque ellos son ricos.*

Además de mencionar que el parto era urgente, el grupo experimental relacionó los privilegios de la familia de Cleo y sus contactos en el hospital con su rápido acceso a la sala de partos. Este es un claro ejemplo del *clasismo institucional*, pues la familia de Cleo ejerce su poder en una institución pública como es un hospital poniendo en desventaja a las personas de bajos recursos (Marín García, 2021).

6.4. Actividades que incitan a tomar una conciencia crítica

Constituyen las tareas finales orales y escritas realizadas por ambos grupos, las cuales debían reflejar todo lo aprendido a partir de las discusiones en clase y las actividades de posvisionado. Su objetivo era que el alumno reflexione y relacione los temas sociales tratados en clase y tome una postura crítica (Langer, 2011, p.104). Por cuestiones prácticas y éticas no se realizaron grabaciones de las tareas orales al no contar con el permiso formal de los alumnos, así que los datos recogidos de la tarea oral han sido extraídos de mis observaciones y anotaciones. Para la tarea escrita, los alumnos entregaron sus textos en la plataforma escolar de Its learning, y no directamente al OneDrive de la Universidad de Østfold, pues dichos textos iban a ser corregidos y evaluados por mí misma siguiendo los criterios señalados en el anexo 13.

6.4.1. Resultados de las tareas orales y escritas

La tarea final oral consistió en preparar una presentación corta en parejas o en grupos (véase anexo 13), en base a una de las tres opciones siguientes:

Tabla 3. *Número de alumnos por tema para la presentación oral*

Temas para elegir	No de alumnos del grupo control	No de alumnos del grupo experimental
Opción 1: Comparación de dos personajes que representen el machismo y marianismo	12	5
Opción 2: El clasismo – ejemplos de la película	3	9
Opción 3: Roles de género en una familia de clase media (juego de roles)	0	3

Nueve alumnos del grupo experimental eligieron el tema 2 sobre el clasismo, seguido del tema 1 y el tema 3 en menor cantidad. Su predilección por el clasismo se debió a que era el aspecto social más interesante para ellos por no ser tan común en la sociedad noruega, según lo manifestaron en las presentaciones orales. En el caso del grupo control, doce alumnos eligieron la opción 1 argumentando que fue el tema más fácil por haberse trabajado más en las actividades de posvisionado, seguido del tema 2 con tres alumnos. Nadie en este grupo eligió la opción 3, además hubo una ausencia en este grupo, por lo que no se incluyó en los resultados.

Culminada la tarea oral, se procedió con la tarea de escritura reflexiva y creativa, las cuales estuvieron diseñadas siguiendo los ejemplos propuestos por Teasley & Wilder (1997): una carta a un personaje de la película y dos ensayos sobre los roles de género y el clasismo.

Tabla 4. *Número de alumnos por tema para la tarea escrita*

Temas para elegir	No de alumnos del grupo control	No de alumnos del grupo experimental
Opción 1: Una carta a un personaje	9	8
Opción 2: El machismo y marianismo presentados en <i>Roma</i>	4	5
Opción 3: Los roles de género y el clasismo hoy	2	4

Tanto el grupo control como experimental eligieron principalmente escribir una carta a un personaje de la película, seguido de la opción 2 y 3 respectivamente. La carta fue una tarea creativa que les permitió a los alumnos aconsejar a su personaje favorito, siendo Cleo el personaje predilecto en el grupo control, seguido de Fermín en el grupo experimental.

Tabla 5. *Cartas a Cleo por grupos*

Grupo control	
Rita	<i>[...] eres una mujer fuerte. Has perdido a tu hijo y eres suficientemente fuerte para superarlo [...]. Una cosa te deberías cambiara es que deberías volverte más independiente y estar seguro de ti mismo. En la película vas a decirle que está embarazada y empiezas a llorar, porque tienes miedo de que se despida. No creo debas ser inseguro. Creer en ti mismo.</i>
Anthony	<i>[...] entiendo la vida es difícil, pero tú eres muy fuerte [...] tienes mucho potencial. eres una persona muy inteligente y se te da bien aprender. [...] para mí deberías estudiar. si estudias, es posible que puedas recibir un trabajo nuevo.</i>
André	<i>yo quiero decir que tú debes enfocar en tu misma para reponerte de los incidentes malos. cuando tú sientes bien más de ahora debes evaluar posiblemente abandonar señora sofía y los niños y estudiar sola, si tú quiero hacer algo otra que estas una empleada doméstica. tú debes estudiar para tener un trabajo mejor porque tú necesita les y dinero para empezar tu familia propia. [...] necesitas un trabajo mejor [...] yo elego cléa para esta tarea porque pensó Cleo necesitas ayuda mas de las otras personas en la película.</i>
Muhammed	<i>[...] creo yo espero tú estudiar mucho porque tú eres muy elegante y tú tienes una grande futuro delante tú.</i>
Grupo experimental	
Momo	<i>[...] mi opinión tú debes recibes una educación para tu futura, porque es muy importante. De todos modos es una educación es importante para toda gente. Así mismo, una educación significa más dinero y más buenas posibilidades para tu familia o futuro. [...] tú tiene un grande corazón. [...] tú eres una inspiración para muchas personas. en latina América, hay muchas personas sin educación y dinero, pero son no que tú [...].</i>
Beate	<i>[...] no pienso que tú debes alterar tu valor o tu amabilidad porque ellos son unas calidades excelentes. [...] tú necesitas combatir más para recibir tus deseos.</i>

Como se pudo observar, tanto el grupo control como experimental aconsejó a Cleo estudiar para tener un mejor futuro y dejar de ser empleada doméstica de la familia, pero sin cambiar

sus virtudes de amabilidad y fortaleza. Un alumno, André, preciso que escribió la carta a Cleo porque consideró que, de todos los personajes, ella era la que necesitaba más ayuda, demostrando así la empatía que sintió por este personaje.

Tabla 6. *Cartas a Fermín del grupo experimental*

Daniel	<i>[...] deberías corregir sus conductas con su novia Cleo [...] deberías decir una disculpa a Cleo, por sus acciones hacia ella. [...] en mi opinión, pienso que deberías reconsiderar su afiliación con el grupo violento. [...] desde mi punto de vista, el grupo solo causar problemas por sociedad. por ejemplo, el grupo destruyeron edificios civiles, como un hospital, y masacraron civiles. por eso, hoy deberías abandonar el grupo (como hiciste con Cleo). tú necesitas trabajo.</i>
Erik	<i>[...] pienso que eres una persona grosera por qué hiciste a Cleo. Parece que intentas ser un hombre masculino, pero nadie hombre deja a su novia cuando ella está embarazada. [...] debes trabajar por tu futuro si quieres irte del mal barrio en que vives. entonces puedes vivir en un barrio puramente, en vez de vivir en un barrio sucio en que hay casas rotas y casas hecho de basura. Por otro lado, pienso que debes quedarte con entrenar porque es importante para mantener la disciplina. [...] también pienso que debes quedarte con luchar por la libertad, pero tienes que hacerlo la manera correcta porque violencia guía a más violencia.</i>

Según las cartas anteriores, Fermín debería buscar un trabajo y pedirle perdón a Cleo por abandonarla estando embarazada. Un alumno, Erik, cuestiona la masculinidad de Fermín diciendo que no es de hombres abandonar a una mujer. Asimismo, los alumnos Daniel y Erik recomiendan a Fermín continuar con el entrenamiento y luchar por la libertad. Estos son ejemplos claros del carácter afectivo que tiene el cine al activar la sensibilidad del alumno mediante elementos como la trama, imagen y sonido que son contrapuestos con sus propias experiencia y valores llevándolos a responder subjetivamente, ya sea con empatía o rechazo (Aménos Pons, 1999; Lewis & Tierney, 2021).

A continuación, se presentan otros aportes nuevos extraídos de las presentaciones orales y los textos escritos que demuestran la posición crítica de los alumnos a los temas de clasismo, roles y estereotipos de género.

6.4.2. Los roles de género hoy en día

Kathia (grupo control): *[...] pienso que ahora es mucho mejor. hay igualdad entre los sexos. [...] es bastante neutral entre hombres y mujeres en Noruega. la comunidad en la que vivimos hoy, en la generación luego es lo normalmente para hombre llorar, me parece que antes no hay igualdad. [...] los hombres todavía dominan en las posiciones más altas hoy según ung.no.*

Mayra (grupo control): *[...] creo que los roles de géneros son más neutrales ahora. las mujeres pueden hacer lo mismo que los hombres, y ambos limpian y ayudan en la casa. pero todavía hay expectativas*

típicas para mujeres y hombres. se espera que una mujer sea pura e inocente, mientras que para los hombres se espera que guarden sus emociones para sí mismos y sean un “verdadero hombre”.

Cecilie (grupo experimental): *Este tema es muy actual porque muchos chicos aquí en la escuela, admiran a Andrew Tate. Piensan que las mujeres deben estar en casa y cuidar a los hijos.*

Abigel (grupo experimental): *[...] desafortunadamente, los problemas todavía existir hoy. Pero no creo que su socialmente aceptable abandonar su niño y pareja en sociedad moderna.*

Adil (grupo experimental): *En Noruega nosotros no tenemos machismo porque nosotros tenemos igualdad entre hombres y mujeres las chicas noruegas tienen la misma oportunidad que los hombre, es por eso que Noruega es mejor que en la película.*

Scott (grupo experimental): *[...] opino que las mujeres hoy tienen mucha libertad que las mujeres antes. Las mujeres trabajan y tienen dinero que los hombres y son independientes. Por ejemplo, En Noruega las mujeres trabajan tanto privado como público. También ellas son independientes y tienen muchas libertades. Las mujeres hoy hicieron las quiere y llevan los quiere [...]. Al mismo tiempo reciben negativo comentarios para los hombres en la sociedad. Por ejemplo “tú eres una mujer y perteneces en la cocina”.*

Ambos grupos estuvieron de acuerdo en que los roles de género han cambiado hoy en día y que existe más igualdad para desarrollarse tanto en lo público como en lo privado. Sin embargo, la mayoría de los alumnos, a excepción de Adil, afirmaron que todavía el hombre domina en cargos altos. Un ejemplo fue Kathia que argumentó su postura citando la información encontrada en ung.no⁹. De igual manera, los grupos aseguraron que todavía hay expectativas y comentarios discriminatorios para ambos géneros. Una alumna del grupo experimental, Cecilie, destacó la importancia de tratar estos temas en clase por los comentarios sexistas que ha escuchado en el entorno escolar.

6.4.3. Marianismo: la pureza y virginidad

Nathalia (grupo control): *[...] Cleo también es vista como alguien que va en contra del marianismo porque ella ha embarazado antes que de matrimonio en la película. porque una mujer en el momento de película debe tener puras y un icono religioso y conducta amable en la sociedad.*

Laura (grupo control): *[...] El marianismo La Virgen María es importante para la cultura, y es un icono religioso. porque Cleo no es Virgen, y quedó embarazada fuera del matrimonio, está oprimida. esperan que una mujer está siempre aseada e impecable [...].*

Elisha (grupo experimental): *[...] Cleo tiene relaciones sexuales antes del matrimonio. Por lo tanto, no es pura y no representa el marianismo. Tal vez se asemeja al feminismo de hoy. En mi opinión, considero que las mujeres tienen el derecho de tener relaciones sexuales si lo desean [...].*

Además de los rasgos de pureza, servicio y el instinto maternal que debe contar una mujer según el marianismo, también se le exige una pureza sexual (Asencio, 2012). Las respuestas de estas

⁹ Los hombres ganan más en promedio que las mujeres y más hombres ocupan puestos de liderazgo y de poder, a pesar de que más mujeres cuentan con una educación superior en la actualidad (ung.no, 2022).

tres alumnas reafirmaron que el embarazo fuera del matrimonio no corresponde a las características del marianismo, demostrando así que comprendieron bien este concepto, dando su perspectiva frente a este aspecto.

6.4.4. Feminismo

Laura (grupo control): [...] pienso que es importante que las mujeres tienen derecho a la libertad como los hombres para crear igualdad de género. No es responsabilidad de otras personas se preocupan por lo que usan o con lo que trabajan. es elección de las mujeres.

Teo (grupo experimental): [...] el fin de la película nosotros vemos el feminismo, [...] Sofía finalmente dice que ella va a obtener empleo es suministrar para su familia solo sin su esposo.

Line (grupo experimental): Desde mi punto de vista, puede comparar los roles de género en la película con #NiUnaMenos que es un movimiento feministas luchan para las mujeres derechos. En México, las mujeres tienen menos libertad y solo son vistas como objetos, pero no como seres humanos.

Elisha (grupo experimental): [...] Cleo muestra otra fuerza feminista. ella es sexualmente activa antes del matrimonio. hoy día - las mujeres hacen lo que quieran, como los hombres. Pienso que la película muestra el machismo y el marianismo, pero también el feminismo - en una buena manera. [...] en México, hay tasas de feminicidio más que en Noruega. Esto se debe a que hay muchas que son tratados injustamente por los hombres. Por lo tanto, hay muchas feministas que luchan por los derechos de las mujeres en un movimiento llamado #NiUnaMenos que fue una frase de la poetisa Susana Chávez para protestar por los feminicidios cometidos en Ciudad Juárez. Años más tarde, fue asesinada por su pareja.

Estas respuestas destacaron la importancia de la igualdad de género y libertad de elección que concuerdan con las políticas feministas y el principio de libertad en Noruega (Holst, 2004, p.335). Elisha, del grupo experimental, interpretó las relaciones sexuales fuera del matrimonio como una actitud feminista, pues el derecho a la libertad sexual y a decidir sobre su propio cuerpo constituyen una característica del feminismo liberal (Sørensen, 2014, p.248). Otro alumno del mismo grupo, Teo, consideró feminista la decisión de Sofía de trabajar para ser el sustento económico de su familia. También dos alumnas del grupo experimental mencionaron al movimiento feminista #NiUnaMenos que lucha ante la masculinidad tóxica para reducir el número de feminicidios en Latinoamérica. Una de ellas, Elisha, buscó otras fuentes en internet para conocer más sobre este movimiento y poder defender sus argumentos, lo cual le ayudó a tener una posición crítica frente a este movimiento feminista.

6.4.5. Clasismo: la situación del indígena

Erik: Recuerdo a detalle la escena de las empleadas domésticas lavando ropa en la azotea. Todas eran indígenas.

Line: Cleo no tiene los mismos derechos que sus empleadores porque es indígena y es parte de la clase trabajadora. A veces Cleo es tratada como una simple sirvienta. Por ejemplo, cuando Sofía estuvo

molesta por problemas maritales, le preguntó a Cleo de mala manera por qué no limpió la caca del perro. En mi opinión, esto demuestra que Cleo es vista como menos digna y sus sentimientos no son importantes.

Sara: *Los indígenas en México son entre los mas pobres en el país, y pertenecen a la clase baja de la sociedad. Por tanto muchos de ellos están trabajando para las familias de la clase alta. Antes los indígenas no tuvieron las oportunidades para atender a la escuela, y por eso ellos no recibían una educación. Este es igual de que Noruega hicieron con su pueblo indígenas, los samis [...]. Hoy en Noruega no estar una diferencia entre los noruegos y los samis [...]. En México todavía hay un injusto hacia los indígenas [...]. Por lo tanto las diferencias de clase en la sociedad todavía están allí, y se necesita un esfuerzo grande para detenerlo.*

Las respuestas del grupo experimental reafirmaron su asombro sobre la situación de marginación social y pobreza en la que vive el indígena. Una alumna, Sara, asoció la situación de los indígenas en México con la situación de los samis en Noruega. Ambas minorías comparten una historia de opresión, pero la diferencia es que en México la situación sigue siendo injusta y debe cambiar. Su apreciación concuerda con el sentido de justicia social, es decir, el trato equitativo y justo a todos los miembros de una sociedad sin importar el origen étnico, racial o religioso (Consejo de Europa, 2016, p.38).

6.4.6. Clasismo en Noruega

Kathia (grupo control): *[...] en noruego no hay mucho clasismo porque en Noruega, no hay mucha clase alta. en noruego no hay clasismo quien la película. [...].*

Mayra (grupo control): *[...] hay clasismo en Noruega, pero comparado con otros países Noruega no tiene mucho. sin embargo hay grandes diferencias entre el este y oeste de Oslo.*

Abigel (grupo experimental): *[...] no pienso su normal a tener la empleada doméstica, especialmente no en Noruega. Yo no veo las ricas familias teniendo las empleadas domésticas en su casa [...]. En mi opinión, hay clasismo en Noruega en cierto grado pero a los inmigrantes a menudo las trata de manera diferente que a las familias de mayores ingresos. Al mismo tiempo, Noruega es menos extrema cuando se trata de clasismo en comparación con México. Si usted es un ciudadano nacido en Noruega, usted tiene más oportunidades debido al poder del país y al crecimiento económico. [...] creo que el clasismo destruye nuestra sociedad porque no deberíamos colocar a las personas en diferentes grupos basado en su economía.*

Las opiniones no son unánimes con respecto a si existe o no clasismo en Noruega. El clasismo fue el tema favorito del grupo experimental por ser ajeno a la realidad noruega; sin embargo, dos alumnas de ambos grupos afirmaron que sí existe un poco de clasismo en Noruega, pero diferente a lo expuesto en la película. Los alumnos manifestaron que el clasismo en Noruega parece ser más visible en áreas urbanas con mayor índice de inmigrantes.

En este subcapítulo constituido por la tarea final, se observó mucha homogeneidad en cuanto al nivel de comprensión sobre los temas elegidos en ambos grupos, a diferencia de las

actividades anteriores. Ambos grupos identificaron los estereotipos de género representados en los personajes, aunque el grupo experimental presentó ejemplos más precisos. Asimismo, los grupos activaron sus conocimientos previos, buscaron más fuentes en internet para argumentar sus respuestas, y expresaron sus opiniones tomando una visión crítica de los temas elegidos. Cabe resaltar que el grupo control recibió mayor explicación de la profesora en las actividades de posvisionado, lo cual pudo originar resultados similares para ambos grupos en esta sección.

6.5. Resultados de las entrevistas

Terminado el proyecto de enseñanza, se empezó con las entrevistas en noruego a ambos grupos con el fin de evaluar si la explotación didáctica mediante el VRA incentivaba a una mayor comprensión democrática y cultural sobre los roles y estereotipos de género. La modalidad de entrevista varió según la disposición del alumno. Algunas entrevistas fueron individuales, en parejas o en grupos de tres y, al igual que las presentaciones orales, no se hicieron grabaciones por no contar con el consentimiento formal del alumno y para crear un ambiente agradable y confidencial. Por lo tanto, la recolección de información está basada en mis anotaciones.

Para presentar los resultados de la entrevista, he elegido algunos comentarios de los alumnos del grupo control y experimental que responden a la pregunta de investigación **¿en qué medida la explotación didáctica de la película *Roma* (Cuarón, 2018) mediante el VRA incentiva a una mayor comprensión democrática y cultural sobre los roles y estereotipos de género en la clase de ELE?** Para responder a esta pregunta se confirmarán o refutarán las siguientes hipótesis:

- a) Las actividades didácticas, planteadas desde la teoría del VRA, estimulan los procesos de comprensión y reflexión sobre los roles y estereotipos de género en otras culturas y contextos.

Según Teasley & Wilder (1997), las películas brindan una excelente oportunidad para la transversalidad educativa; empleando películas que cubran otras áreas de estudio con el fin de desarrollar destrezas críticas en el visionado (p.115). Asimismo, señalan que para producir espectadores empoderados que puedan expresar sus propias interpretaciones y ser respetuosos con las opiniones de los demás, se debe dar a los alumnos el espacio para desarrollarse como espectadores responsables y creativos (p.48). Por ende, las siguientes respuestas del grupo experimental reflejan que el método del VRA empleado en este proyecto de enseñanza ayudó a los alumnos a comprender mejor los conceptos de roles y estereotipos de género y otros aspectos culturales porque fue un trabajo progresivo, validándose así la primera hipótesis:

Asmae: *Dividir la películas en segmentos fue bastante difícil para mí porque siempre quería saber que sucedía después de cada pausa. Sin embargo, me dio la oportunidad de reflexionar sobre las situaciones que estábamos viendo, me dio más comprensión y preparación para reflexionar sobre la siguiente parte de la película. Me ayudó a comprender los conceptos de machismo y marianismo porque los trabajamos progresivamente y también me ayudó a comprender otros temas culturales y sociales que destacaron en la película.*

Scott: *Me ha hecho pensar un poco después de ver la película y discutirla con otros compañeros del grupo. Me ha hecho entender los conceptos y argumentar con ejemplos de la película.*

Abigel: *El método me dio una comprensión más profunda sobre los diversos conceptos y temas en la película ya que lo trabajamos progresivamente y reflexionamos mucho con los demás compañeros. Al principio me resultaba difícil diferenciar entre marianismo y feminismo, pero al final me di cuenta que el marianismo puede verse como las expectativas de buena conducta de la mujer, y el feminismo se trata más de la igualdad.*

Beate: *Sí, este método me ayudó a comprender mejor la trama de la película, así como los conceptos de machismo y marianismo. Lo más difícil de entender fue el marianismo, ya que no era tan claro en la película, y menos personas representaban este estereotipo. El machismo parecía dominar la cultura, influyendo así en los roles de género en mayor medida que el marianismo.*

En el caso del grupo control, algunos alumnos mencionaron que fue difícil identificar los roles y estereotipos de género durante el visionado, pues el simple visionado de una película ocasiona pasividad en el alumno y no resulta de gran utilidad (Brandimonte, 2003, p.876). Sin embargo, al trabajar con las actividades de posvisionado y escuchar mi explicación, les ayudó a comprender los conceptos y tener resultados favorables en las tareas finales:

Nini: *Pensé que fue difícil ver donde estaban representados. Se vio que los hombres trabajaban y ganaban dinero mientras que las mujeres estaban detrás de ellos, pero me hubiese gustado que haya más ejemplos claros. Fue más fácil de comprender cuando explicó la profesora.*

Sebastian: *Siento que al trabajar con las tareas, la película tuvo más sentido para mí. También fue más fácil comprender los conceptos al recibir más explicación.*

Tanto el grupo control como experimental mencionaron que el marianismo fue el estereotipo más difícil de comprender desde un comienzo, tal y como se explicó en el subcapítulo 6.1.3. El marianismo está relacionado con el culto a la Virgen María y el dogma de la iglesia noruega no contempla a la Virgen María como sí lo hace el catolicismo. Esta práctica religiosa no se encuentra en las denominaciones protestantes, pues cuestionan el dogma de la ascensión de María al cielo en cuerpo y alma y de su pura concepción (Kristendommen.no, 2022). Este inconveniente por vacío cultural tiene relación con los criterios de Amenós Pons (1999b), pues mientras más alejada sea la cultura meta a la cultura de origen, mayor dificultad habrá en la comprensión de la película (p.771).

Por otro lado, al responder si les gustó la película *Roma* para trabajar con el tema de roles y estereotipos de género, doce de diecisiete alumnos del grupo experimental afirmaron que sí les gustó porque era muy realista y representaba claramente los estereotipos de género desde varias perspectivas a pesar de ser un poco lenta; mientras que en el grupo control, nueve de quince alumnos no les gustó la película por ser lenta y monocromática:

Abigel (grupo experimental): *Sí, me gustó la película porque era una buena representación de lo que hemos leído en el libro. Se veía quién representaba los estereotipos de género. Creo que la película es realista ya que esto es algo que ha influido en toda la historia mundial.*

Lukas (grupo experimental): *Me gustó la película Roma. Es muy interesante su cinematografía. Te hace mirar los temas desde varias perspectivas.*

Lin (grupo experimental): *Roma no era una película divertida, era un poco lenta. Sin embargo, se aprovecha más cuando va más lento porque tienes una idea de cómo se desarrollan los roles de género en distintas situaciones.*

Sebastian (grupo control): *Personalmente no me gustó la película, porque era en blanco y negro. Entendí el concepto de la monocromía, pero esto lo hacía menos interesante. El comienzo fue muy lento.*

Kathia (grupo control): *No, se pudo utilizar otro material para abordar este tema. Fue difícil prestar atención a una película que no era tan interesante y en blanco y negro.*

Estas respuestas concuerdan con los resultados exitosos que Teasley & Wilder (1997) señalaron haber tenido al emplear el VRA con películas extranjeras que consideraban difíciles por ser antiguas, esotéricas y en blanco y negro (pp.51-52).

- b) Las actividades didácticas, planteadas desde la teoría del VRA, permiten identificar más aspectos culturales y sociales representados en la película.

De acuerdo con Teasley & Wilder (1997), la ventaja más obvia del VRA es que el enfoque requiere que los alumnos sean espectadores activos, tomando especial atención a los detalles durante el visionado, anotando sus respuestas inmediatas, discutiendo sus interpretaciones con sus compañeros, y argumentando sus opiniones con evidencia de la película (p.50). *Roma* es una película que no cuenta con mucha acción, pero tiene algunas escenas sutiles importantes que pueden escaparse de la vista del espectador si no se presta la debida atención. El VRA permitió al grupo experimental no sólo percatarse de los detalles, sino también interpretarlos y asociarlos con el resto de la trama de la película mediante las discusiones en clase:

Beate: Es útil detenerse y discutir el contenido de la película. Además podemos escuchar cosas que no captamos por nuestra cuenta, ya que ciertas cosas no eran tan fáciles de ver, por ejemplo, no vi a Antonio pasar con su amante fuera del cine, pero lo escuché de un compañero. La tarea final me ayudó a juntar las piezas y obtener una mejor visión de los temas de la película.

Además del marianismo y machismo, el grupo experimental entrevistado se percató de otros aspectos culturales y sociales como la forma en que se celebra *la navidad*, cómo *las protestas*

pueden llegar a ser violentas, las diferencias entre *la gente de la ciudad y el campo* y sus costumbres, y que *el aborto* no es una opción, como vemos a continuación:

Line: [...] *que las mujeres siempre deben dar a luz pase lo que pase, y que el aborto no es visto como algo bueno o normal.*

Un aspecto social que captó mucho la atención en el grupo experimental fue el clasismo acompañado de la discriminación a los indígenas. Todos respondieron que este fue el aspecto social más dominante en la película después de los estereotipos de género:

Lukas: *Más que marianismo y machismo, diría que la película se enfoca en las clases sociales y económicas. Sofia tiene estudios de química pero no lo ejerce. Cleo no tiene educación, pero trabaja porque tiene que cuidarse a sí misma. La diferencia aquí es que los que son ricos tienen la oportunidad de hacer lo que quieren, mientras que los de la clase baja no tienen la misma oportunidad, sino que deben encontrar la forma de cuidar de sí mismos y de su familia. También vimos cómo Cleo y otros indígenas tienen un lugar propio e “inferior”, mientras que los mexicanos ricos tienen una gran casa con acceso a todo.*

Asmac: *Una familia que tenía empleada doméstica ilustra las diferencias de clase en la sociedad, a su vez la empleada doméstica pertenece a una minoría que son los indígenas en México.*

En cuanto al grupo control que vio la película completa, sólo cuatro de quince alumnos identificaron al clasismo como otro aspecto social y cultural representado en la película. El resto manifestó que no recordaba o no prestó atención porque era irrelevante para las tareas de posvisionado. Como consecuencia de la poca atención a los detalles, los alumnos del grupo control no recordaban las escenas de la tarea E (véase anexo 11), lo cual dificultó el análisis de diálogos por sí mismos, como ya fue señalado en el subcapítulo 6.3.3. Además, estos diálogos presentaron una dificultad lingüística por el uso de coloquialismos que pusieron en desventaja al grupo control. Mientras que el grupo experimental sí pudo analizar los diálogos a pesar de la dificultad lingüística, pues recordaban las escenas y las impresiones que se llevaron de ellas. Dicho de otro modo, las imágenes facilitaron la comprensión de los mensajes lingüísticos (Brandimonte, 2003, p.873). Por lo tanto, queda validada esta segunda hipótesis.

- c) Las actividades didácticas, planteadas desde la teoría del VRA, contribuyen a una mayor interacción oral en la clase de ELE.

Según Teasley & Wilder (1997), al tener la oportunidad de pensar y escribir antes de la discusión genera confianza y atrae a más alumnos a participar en clase, incluyendo al alumno tímido que regularmente se esconde y deja que otros participen. Su experiencia con el VRA demuestra que todos tienen algo que decir cuando se toman notas y se reflexiona antes de la discusión (p.55). Por lo tanto, para comprobar esta hipótesis, se incluyen las respuestas de los alumnos del grupo experimental que generalmente son menos activos en clase:

Lukas: *Sí, pude escribir mis pensamientos y, por lo tanto, me sentí más cómodo expresando mis opiniones verbalmente.*

Mikael: *Personalmente, siento que mis esfuerzos a lo largo de este proyecto han sido los más altos desde el comienzo del año. Creo que esto podría deberse al método de aprendizaje.*

Abigel: *Sí, ya que tuvimos tiempo de escribir nuestras respuestas de manera exhaustiva y completa, lo que me hizo sentir lista para compartir mis respuestas con otros compañeros y también escuchar sus pensamientos para evaluar el aprendizaje.*

Teo: *No, no me motivó a participar oralmente porque algunas veces me costaba formular la oración correcta.*

Momo: *Un poco, porque fue difícil dar una buena respuesta ya que me faltaba un vocabulario más preciso y eran muchas preguntas. Clarify no fue de mucha ayuda. Pero me sentí un poco motivado a dar mis respuestas si estaba conforme con ellas.*

Dos alumnos, Teo y Momo, consideraron que el VRA no les ayudó a participar oralmente por falta de suficiente vocabulario y porque necesitaban sentirse seguros de que sus respuestas estuvieran correctamente escritas antes de participar. Tal vez un número menor de preguntas en cada guía de visionado habría podido facilitar su desempeño, pues esta es una señal de que necesitaban más tiempo para formular sus respuestas correctamente. El resto de alumnos que no suelen ser tan activos, atribuyó al método su mayor participación oral en las discusiones. Según mis observaciones, el número de participaciones en clase de este último grupo puede cuestionarse, por lo que no se pudo comprobar totalmente esta hipótesis.

Algo que sí recalcó el grupo experimental fue el aprendizaje de vocabulario, oraciones y frases nuevas, pues trabajar con películas te permiten mejorar el vocabulario al acceder al uso auténtico y real del idioma en un contexto natural de comunicación (Brandimonte, 2003, p.873):

Asmae: *Estuve bastante cómoda por el hecho de que pudimos hablar más español entre nosotros en una situación informal. De esta forma mi vocabulario y el de otros se amplía y mejora.*

En el caso del grupo control, no hubo mucha diferencia entre los alumnos que suelen participar y los que no:

Laura: *diría que las tareas me motivaron un poco a participar, no mucho.*

André: *un poco.*

- d) El tema de roles y estereotipos de género es relevante para la vida del alumno y abarca los principios de la Democracia y Ciudadanía.

El tema transversal de la Democracia y Ciudadanía en la asignatura de lenguas extranjeras trata de que los alumnos practiquen la capacidad de pensar críticamente y aprendan a lidiar con los desacuerdos y respetarlos. A su vez, puede llevar a más formas de interpretar el mundo, crear curiosidad y compromiso y ayudar a prevenir los prejuicios (Kunnskapsdepartementet, 2019c).

El eje principal de los temas transversales es el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos mediante metodologías que fomenten la reflexión propia, cuestionen sus propios conocimientos y participen en discusiones sobre un tema de manera constructiva (Bugge & Dessingué, 2022, pp.18-19). Stray (2018) denomina a esta metodología como la enseñanza *para* la ciudadanía democrática (p.107). Considero que el VRA ofreció al alumno la oportunidad de desarrollar su pensamiento crítico paulatinamente con actividades que: activan los conocimientos previos, estimulan las primeras impresiones, desarrollan las ideas mediante las discusiones y el intercambio de ideas en clase y finalmente, con actividades que fomentan la conciencia crítica como la búsqueda de otras fuentes de información. Asimismo, trabajar con un proyecto de enseñanza sobre un tema sociocultural como son los roles de género en otro contexto diferente al noruego, permitió al alumno considerar otras perspectivas de interpretar el mundo, indispensable para el desarrollo de su competencia intercultural y su formación como ciudadano democrático. Los siguientes comentarios del grupo experimental dan fe de ello:

Asmae: *El tema es muy relevante porque el estado y los poderes políticos tienen muchas opiniones y regulan muchas leyes estereotipadas y vinculadas a los roles de género, incluido el aborto y el trabajo público. Las mujeres en muchos países no tienen derecho al aborto y los hombres ganan más que las mujeres en muchos sectores.*

Abigel: *Trabajar con este proyecto me ha dado una comprensión más alta del tema en América Latina, cómo surgió y cómo ha influido en su cultura. Las consecuencias que han tenido pueden ser, por ejemplo, el feminicidio en América Latina, y el camino hacia una sociedad más democrática.*

Line: *Sí, tenemos una comprensión más amplia de cómo se presentan los roles y estereotipos de género en países distintos a Noruega y cómo ha cambiado con el tiempo. Me gustó saber más del movimiento feminista #NiUnaMenos en México, aunque no ha tenido mucho efecto porque he averiguado que el índice de feminicidios no ha disminuido en ciudad Juárez.*

Lukas: *Me parece un tema muy actual para comprender las diferencias socioeconómicas en Latinoamérica. Es relevante discutir si un país es democrático cuando sus ciudadanos no tienen las mismas oportunidades en la sociedad.*

Los cuatro alumnos valoraron trabajar con el tema del proyecto de enseñanza y estaban conscientes de todo lo aprendido e incluso despertó el interés de saber más sobre este tema. Tal es el caso de Line quien, llevada por la curiosidad, buscó más información sobre el índice de feminicidios y la poca efectividad que ha tenido el movimiento feminista #NiUnaMenos en los últimos años. Asimismo, los alumnos hacen hincapié en las falencias políticas y la importancia de un cambio más justo y equitativo. Sus reflexiones concuerdan con la subcompetencia de los conocimientos y visión crítica del mundo propuesta por el Consejo de Europa (2016) para vivir en una cultura democrática; es decir, conocer cómo funcionan las estructuras de poder y que hay diferentes formas de interpretar los derechos humanos en otras sociedades (pp.53-54).

Además, una alumna reflexiona sobre la importancia de evitar comentarios sexistas en el ámbito escolar:

Elisha: *Sí, la democracia trata de que todas las personas tengan derecho a expresar su opinión, a la libertad y la igualdad para hombres y mujeres. Personalmente, considero que no hay machismo o marianismo en Noruega, no como en la película; pero he reflexionado sobre cómo algunos compañeros hacen comentarios sexistas 'de broma'. Creo que eso debería cambiar.*

Este es uno de los desafíos que mi centro laboral desea erradicar con el plan estratégico, pero se requiere mayor difusión y compromiso por parte del docente para hacerlo, pues es tarea del profesor ayudar al alumno a tomar conciencia de los mensajes sexistas que han sido normalizados para poder erradicarlos (Hernández Quintana & Ortega Barrera, 2019, p.82).

Por otro lado, el grupo control también expresó la relevancia del tema sin argumentar demasiado. Además, algunos demostraron su interés por continuar trabajando con el tema:

Nathalia: *Me encantan los temas controversiales y temas que son un poco tabú como los estereotipos, roles de género y lo que es bueno o malo. Aun cuando no tenemos la asignatura de ciencias sociales este año, paso parte de mi tiempo libre en trabajar y leer sobre estos temas.*

Laura: *Me hubiese gustado trabajar más con este tema, especialmente con las preguntas de comprensión de la película.*

Democracia y Ciudadanía también consiste en aprender a lidiar con los desacuerdos y respetarlos. Tres alumnos de grupo experimental afirmaron que fue educativo discutir en grupos y que se respetaron todas las opiniones, aunque un alumno, Momo, señaló que las respuestas no fueron tan exhaustivas.

Scott: *[...] al trabajar con este tema se discutieron y argumentaron todas las opiniones en nuestro grupo. Todos pudimos expresarnos y aceptamos los desacuerdos y las diferencias de niveles de español con respecto.*

Cecilie: *Pienso que el grupo funcionó regular, porque de vez en cuando mis compañeros no tomaban los ejercicios con seriedad. Pero en general, discutimos mucho y compartimos nuestras diferentes ideas. Esta parte fue muy educativa.*

Momo: *Fue muy útil escuchar las opiniones de los demás. Pienso que todas las opiniones se respetaron, pero en algunos casos las discusiones fueron rápidas sin respuestas tan exhaustivas.*

Por consiguiente, las respuestas de los grupos entrevistados confirmaron que la explotación didáctica de la película *Roma*, mediante la teoría del VRA, facilitó la comprensión del machismo, marianismo y otros aspectos culturales y sociales representados en la película como el clasismo y la marginalización del indígena. Permitió captar detalles que fueron ajenos al grupo control, y valorar la importancia del tema para la vida como *ciudadanos democráticos interculturales* (Byram, 2011, p.94). Asimismo, se fomentó el pensamiento crítico al intercambiar opiniones, respetar otras perspectivas y despertar la curiosidad para buscar más fuentes de información. Sin embargo, no se pudo comprobar con certeza si este método

contribuyó a una mayor interacción oral en el alumno, pues la falta de vocabulario y el miedo al error pudieron obstaculizar la participación en algunos alumnos.

7. Limitaciones del estudio

Hubo ciertas limitaciones en la ejecución del presente estudio:

- La recolección de información pudo verse interrumpida por las inasistencias escolares y fallas técnicas con la conexión a internet. En consecuencia, algunos alumnos del grupo control no respondieron directamente en el documento de Word Online, perdiéndose un poco de información y continuidad en el estudio.
- Pese a ello, se obtuvo mucha información relevante mediante los instrumentos de recolección de datos, por lo que me hubiese gustado incluir más respuestas de los grupos y profundizar en el análisis de las mismas. Sin embargo, decidí respetar el límite de páginas que se requieren para esta tesis, lo cual impidió profundizar más en el análisis.
- Aun cuando no se esperaban respuestas tan exhaustivas en las guías de visionado, los alumnos con niveles más bajos necesitaron más tiempo para responder a todas las preguntas. Por lo tanto, considero que un número menor de preguntas en cada guía de visionado hubiese funcionado mejor para estos alumnos.
- No se puede generalizar los resultados de este estudio a todas las escuelas noruegas. Primero, por la extensión de la muestra. Segundo, a pesar de que los grupos contaban con el mismo nivel de español, había una diferencia en cuanto a la edad y el número de horas de enseñanza que pudo ser favorable para el grupo experimental.
- Durante el proyecto de enseñanza, también se trabajó la competencia intercultural, pues es la base del tema transversal de Democracia y Ciudadanía. Sin embargo, en esta tesis se pretendía estudiar la efectividad de un método didáctico que ayudase a concretizar este tema transversal en la clase de ELE, por lo que el análisis de datos estuvo enfocado principalmente en el método del VRA.

8. Conclusiones

Esta tesis busca destacar la importancia del tema transversal de Democracia y Ciudadanía en el plan curricular para las lenguas extranjeras (LK20). Para ello, se ha creado un proyecto de enseñanza siguiendo la teoría del VRA para investigar si este método fomenta una mayor comprensión democrática y cultural en la clase de ELE, al abordar temas como el machismo, marianismo y clasismo reflejados en la película *Roma*. El VRA es un método didáctico que

permite al alumno autoconstruir libremente el significado de un texto fílmico y desarrollar sus perspectivas mediante las discusiones en clase, como se explicó en el subcapítulo 4.1. Este método ha tenido éxito en la enseñanza de ESL y quise probar su efectividad en clase de ELE con dos grupos: un grupo experimental que empleó este método y un grupo control que no lo utilizó. Asimismo, al trabajar con el tema de roles y estereotipos de género en el aula de ELE, cumpla con implementar el plan de acción de mi centro laboral para hacer frente a los desafíos democráticos que puedan surgir en el aula, entre ellos, las opiniones controversiales.

Se ha hecho un análisis descriptivo de las respuestas de los alumnos a las actividades didácticas mediante el VRA siguiendo las cuatro estrategias de enseñanza propuestas por Langer (2011). El análisis y discusión de los resultados en ambos grupos demostraron que el VRA tuvo un mayor efecto en la comprensión sobre el tema de roles de género y otros aspectos culturales en el grupo experimental que en el grupo control. Si bien ambos grupos comprendieron lo que caracteriza al machismo, marianismo y al feminismo al final del proyecto, el grupo control manifestó que la explicación del docente después del visionado les ayudó a comprender mejor estos conceptos y asociarlos con los personajes de la película. El marianismo fue el estereotipo más difícil de comprender, pues el culto a la Virgen María es ajeno a la cultura de origen, coincidiendo con la reflexión de Amenós Pons (1999b), pues mientras más alejada sea la cultura meta de la de origen, mayor dificultad habrá en la comprensión.

Asimismo, el VRA ayudó al grupo experimental a percatarse de los detalles de la película y comprender mejor otros aspectos socioculturales que fueron imperceptibles para el grupo control, reafirmandose así una de las ventajas descritas por Teasley & Wilder (1997) sobre este método. Un dato curioso en este estudio fue el impacto que tuvo el clasismo presentado en la película para el grupo experimental, al ser un aspecto sociocultural ajeno a su esfera personal y por ello, más interesante que los estereotipos de género. Este resultado no se observó en el grupo control donde sólo cuatro alumnos identificaron al clasismo como un aspecto sociocultural presentado en la película, señalando que no era relevante para las tareas de posvisionado.

En cuanto a la efectividad del método para estimular la interacción oral en clase, no se llegó a determinar con exactitud, especialmente en alumnos que suelen participar menos, pues algunos de ellos afirmaron que el método sí fue eficaz, tal y como lo sustentan Teasley & Wilder (1997), mientras que otros aludieron que la falta de vocabulario, el número de preguntas y el miedo al error, impidieron dar una respuesta con precisión. Por tanto, se recomienda realizar más estudios en ELE para confirmar esta hipótesis a plenitud.

Otro dato importante en ambos grupos está relacionado con el componente afectivo que tiene el cine para sensibilizar al espectador (Lewis & Tierney, 2021), pues muchos alumnos sintieron empatía por el personaje de Cleo por estar en una situación de desventaja en comparación con el personaje de Sofía. Por otro lado, a pesar de que el efecto monocromático de la película pudo disminuir el interés en algunos alumnos, se observó una mayor aceptación de la película *Roma* en el grupo experimental a diferencia del grupo control, debido a que comprendieron mejor la trama y su relación con el tema del proyecto. Por lo que este resultado también concuerda con lo expuesto por Teasley & Wilder (1997) sobre el éxito del VRA con películas extranjeras y en blanco y negro (pp.51-52).

Finalmente, la explotación didáctica mediante el VRA permitió valorar la importancia de abordar temas controversiales en la clase de ELE, en este caso, los roles y estereotipos de género, como parte de la formación del alumno como ciudadano democrático intercultural. El proyecto fomentó la práctica del pensamiento crítico mediante el intercambio de opiniones, el respeto hacia otras perspectivas, e incentivó la búsqueda de otras fuentes de información crítica que son el eje central del tema transversal de Democracia y Ciudadanía. Los alumnos fueron conscientes de la importancia de alcanzar la igualdad de género y de contrarrestar los prejuicios y la discriminación, sea por motivos de raza o género. Personalmente, el trabajar con este proyecto me ha permitido salir de mi zona de confort y crear lecciones que desafíen más a los alumnos, tanto a nivel lingüístico como cognitivo. En el futuro, quisiera trabajar con este método en un proyecto transversal, pero para eso tomaré en cuenta las limitaciones del estudio y trabajaré más con las actividades de previsionado. Opino que la escuela es un área donde se crean, desarrollan y transfieren opiniones, y concuerdo con Stray (2018) de que el docente debe crear situaciones de aprendizaje que sean democráticamente significativas para el alumno (p.46). Por consiguiente, el trabajar con proyectos transversales a nivel escolar no debería ser una opción, sino un compromiso.

9. Bibliografía

- Amenós Pons, J. (1999a). *Cine y enseñanza de español. Estudio de un caso* [Memoria de fin de máster E/LE, Universidad de Barcelona]. Academia.edu. https://www.academia.edu/14552859/Cine_y_enseñanza_de_español_estudio_de_un_caso
- Amenós Pons, J. (1999b). Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y exploración. *Congreso de ASELE. Actas X*. 769-783. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0765.pdf
- Amer, A. A. (2003). Teaching EFL/ESL Literature. *The Reading Matrix* (3), 63-73. https://www.researchgate.net/publication/228738312_TEACHING_EFLESL_LITERATURE
- Araiza Díaz, A. (2006). Las mujeres indígenas en México: un análisis desde la perspectiva de género. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia* (8). <https://www.raco.cat/index.php/QuadernseICA/article/view/56017>
- Asencio, M. (2012). Marianismo. En S. Loue & M. Sajatovic (eds.), *Encyclopedia of Immigrant Health*. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-5659-0_484
- Barneombudet. (s.f.). *Vold og overgrep*. Recuperado el 20 de febrero, 2023, de <https://www.barneombudet.no/for-barn-og-unge/dine-rettigheter/vold-og-overgrep#:~:text=Det%20er%20forbudt%20å%20slå%20barn%20i%20Norge.,eller%20skremme%20er%20å%20utsette%20noen%20for%20vold>
- Bisquerra Alzina, A. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2da. ed.). La Muralla S.A.
- Bjørke, A.A. (2021). *Harry Potter and Gender in the Upper Secondary ESL Classroom* [Master i Fremmedspråk i skolen – engelsk, Høgskolen i Østfold]. HIOF. <https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/handle/11250/2765396>
- Brandimonte, G. (2003). El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión. *Congreso de ASELE. Actas XIV*. 870-881. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0871.pdf
- Bugge, H.E. & Dessingué, A. (2022). *Å tenke kritisk sammen. Kritisk tenkning i dialogiske undervisningspraksis* (1ra. ed.). Cappelen Damm AS.
- Byram, M. (2011). Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. En: J. Jackson (Ed), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (2da. ed., pp.85-97). Routledge.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension in the language teaching: A practical introduction for teachers. *Council of Europe*, 1-41. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1562524/>

- Cable News Network CNN. (2018, 23 de noviembre). *¿Por qué Roma de Alfonso Cuarón se grabó en blanco y negro?* [video]. CNN. <https://edition.cnn.com/videos/spanish/2018/11/23/roma-alfonso-cuaron-netflix-blanco-y-negro-cinta-orig-huston-merino-zona-pop.cnn>
- Christiansen, A. (2020). *Pasos* (1ed.). Aschehoug Univers.
- Consejo de Europa. (2016). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>
- Contreras de la Llave, N. (2013). Cine, género e interculturalidad en la clase multilingüe. *XXIII Congreso internacional ASELE*, 294-303. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0030.pdf
- Cuarón, A. (Director). (2018). *Roma* [Película]. Esperanto Filmoj.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana Ediciones UNESCO. https://drive.google.com/file/d/1Eoi7ujaVFZyiLpK9hfPSdHhWvwLK0_KH/view?msclkid=a323bfa2c49d11ec8bf5ef3ce3c080dc
- Duarte Cruz, J.M & García-Horta, J.B. (2016). Igualdad, Equidad de Género y Feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. *Revista CS*, (18), 107-158. <https://doi.org/10.18046/recs.i18.1960>
- Dypedahl, M. (2020, 23 de abril). *Interkulturell kompetanse i fremmedspråkfagene* [Video]. Cappelen Damm. <https://www.cappelendammundervisning.no/cdu/cdtv/fransk-tysk-spansk/article.action?contentId=177048>
- Eide, L. (2006). Las mujeres en la sociedad latinoamericana. En M.C. Álvarez-Solar & E. Fonseca (eds.), *Sociedad y cultura en América Latina*. (pp.140-151). Fagbokforlaget.
- FilmAffinity. (2018, 14 de diciembre). *Roma*. FilmAffinity España. <https://www.filmaffinity.com/es/film850453.html>
- Giraldo-Zuluaga, G. A. (2015). Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida. *Educación y Educadores*, 18 (1), 76-92. <http://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.5>
- Grønn, B. (2021). Lærernes valg og bruk av læremidler i spansk. Styrking av elevenes kultur- og demokratiforståelse i et allmenndannende perspektiv. *Learning Tech*, 6(9), 120-150. <https://doi.org/10.7146/lt.v6i9.124696>
- Guijarro Ojeda, J.R. (2006). La transversalidad como paradigma estructurante de la acción didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 6(18), 163-183. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201307>
- Hernández Quintana, B. & Ortega Barrera, I. (2019). Comunicando en igualdad a través de la educación: propuestas didácticas desde las áreas de lengua española y lengua inglesa. *Enseñanza & Teaching*, 37(2), 67-84. <https://doi.org/10.14201/et20193726784>

- Herrero, M. D. (2019). Las tareas de cuidado en Roma. Miradas al interior de la familia. *Instituto interdisciplinario de Estudios de Géneros* (23), 81-90. <https://doi.org/10.19137/aljaba-2019-230104>
- Holst, C. (2004). Feminisme og frihet. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 20(3), 333-344. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2003-03-10>
- Juárez-Pineda, J. (2019). Cambio en la percepción del machismo en la Ciudad de México. En generación millennial y generación X. *Memorias del XXI Concurso Lasallista de Investigación, Desarrollo e Innovación* 6(1), 91-98. <https://doi.org/10.26457/mclidi.v6i1.1883>
- Kristendommen.no. (2022, 04 de diciembre). *Kristen tro – Jomfru Maria*. <https://www.kristendommen.no/kristen-tro-jomfru-maria/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Demokrati og medborgerskap. Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Formålet med opplæringen. Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Tverrfaglige temaer. Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Kjerneelementer. Læreplan i fremmedspråk (FSP1-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/om-faget/kjerneelementer>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Kompetansemål og vurdering. Læreplan i fremmedspråk (FSP1-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv161>
- Kunnskapsdepartementet. (2019c). *Tverrfaglige temaer: Læreplan i fremmedspråk (FSP1-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literary Instruction* (2da. ed.). Teachers College Press.
- Lau, D. (2001, 7 de enero). *Feminist song: Song without fear/Canción sin miedo by Vivir Quintana; English Lyrics/Letra en inglés* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=5CREwPtKcJY>
- León O’Farrill, I. (2021). Colonialismo, racismo y clasismo en la imagen audiovisual del indígena en México: una propuesta de análisis. *Edähi Boletín Científico de Ciencias*

- Sociales y Humanidades del ICSHu*, 10(19), 31-40.
<https://doi.org/10.29057/icshu.v10i19.6712>
- Lewis, C. & Tierney, J. D. (2011). Mobilizing Emotion in an Urban English Classroom. *Changing English*, 18(3), 319-329. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2011.602840>
- Marín García, A. (2021, 04 de mayo). *Clasismo*. En Economipedia.com. <https://economipedia.com/definiciones/clasismo.html>
- Martínez León, P. (2020). La construcción de identidades de género en la ficción audiovisual y sus implicaciones educativas. *Área Abierta. Revista de comunicación audiovisual y publicitaria*, 20(3), 317-333. <http://dx.doi.org/10.5209/arab.68189>
- McKay, S. L. (2006). *Researching Second Language Classrooms* (2da. ed.). Routledge.
- Miquel, L. & Sans, N. (2004). El componente cultural: Un ingrediente más en las clases de lengua. *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 3(0), 1-13. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:944a0387-f1ca-4204-8c55-1575678f4fa8/2004-redele-0-22miquel-pdf.pdf>
- Miranda Ausejo, L.G. (2020). *Proyecto de enseñanza sobre los roles y estereotipos de género representados en los personajes de la película Roma* [Trabajo no publicado]. Høgskolen i Østfold.
- Nielsen, H.B. (2020). Spenningen mellom seksualisering og infantilisering. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 1(1), 73-79. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2020-01-06>
- Pegrum, M. (2008). Film, Culture and Identity: Critical Intercultural Literacies for the Language Classroom, *Language and Intercultural Communication*, 8(2), 136-154. <https://doi.org/10.1080/14708470802271073>
- Real Academia Española (s.f.). *Clasismo*. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 10 de enero de 2023, de <https://dle.rae.es/clasismo>
- Respuestas OneDrive (2022). *Guías de visionado, hojas de trabajo, tareas escritas y entrevistas*. https://hiof-my.sharepoint.com/personal/lourdesm_hiof_no/_layouts/15/onedrive.aspx
- Roness, V.T. (2022). «*Greit med litt ulovlig av og til*» - En studie om norsk ungdoms holdninger til, og bruk av, lovlig og ulovlig strømming av film og tv-serier. [Tesis de maestría, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. <https://hdl.handle.net/11250/2998966>
- Rosenblatt, L.M. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de cultura económica.
- Rotten Tomatoes Indie. (2018, 13 de noviembre). *Roma Trailer #1(2018)* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=OICIGSY5_tY
- Sánchez, A. (2009). La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques (1ra. ed.). SGEL – Educación.

- Soler-Espiauba, D. (2015). *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L* (2da. ed.). Arco/Libros – La Muralla.
- Sparman, A. (2006). Film as a political and educational device: talk about men, male sexuality and gender among Swedish youth. *Visual Studies*, 21(2), 167-182. <https://doi.org/10.1080/14725860600945010>
- Spyer Dulci, T.M. & Nava Sánchez, A. (2020). Una discusión sobre el racismo y el trabajo doméstico en *Roma*, de Alfonso Cuarón. *Diálogo*, 23(1), 55-67. [doi:10.1353/dlg.2020.0006](https://doi.org/10.1353/dlg.2020.0006)
- Stray, J.H. (2018). *Demokrati på timeplanen* (2da. ed.). Fagbokforlaget.
- Sørensen, S.Ø. (2014). Fortellinger om feminisme og motforestillinger mot statsfeminisme. En analyse av norske avistekster 2007-2011. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 38(3-4), 235-252. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1781-2014-03-04-04>
- Teasley, A. B. & Wilder, A. (1997). *Reel conversations: Reading films with young adults*. Heinemann.
- Ung.no. (2022, 5 de marzo). *Kjønnslikestilling i Norge*. https://www.ung.no/likestilling--og-diskriminering/3955_Kjønnslikestilling_i_Norge.html
- UNICEF (2021). *Derecho de las niñas para3 un futuro en igualdad: Renovando compromisos en América Latina y el Caribe*. https://www.unicef.org/lac/media/29451/file/Derechos_de_las_Niñas_-_Informe_Completo_versión_web.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Læremidler og læringsteknologi i skole og opplæring*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/tilskudd-til-læremidler/begrepsavklaring-skole/>
- Vásquez-Guarnizo, J., Chía-Ríos, M. & Tobar-Gómez, M.F. (2020). EFL Students' perceptions on Gender Stereotypes. *GIST – Education and Learning Research Journal*, 21, 141-166. <https://doi.org/10.26817/16925777.836>
- Vizcaino Rogado, I. (2007). *Cine para la clase de E.L.E.: aprendizaje de español a partir de fragmentos cinematográficos* [Memoria de Máster, Universidad de Salamanca]. redELE. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2007/memoriamaester/2-trimestre/vizcaino-r.html>

ANEXO 1: Solicitud a la subdirectora de mi centro laboral

Lourdes G. Miranda Ausejo
Lærer i spansk og engelsk

23.08.2022

Marianne Dahl
Assisterende rektor
Kuben videregående skole

Søknad om å få gjennomføre et kvalitativt forskningsprosjekt med tittel «*Film som et verktøy for å styrke elevenes kultur- og demokratiforståelse i spansk-undervisningen*»

Jeg er student på masterprogrammet «Fremmedspråk i skolen» ved Høgskolen i Østfold og er i gang med å skrive masteroppgaven. Denne masteroppgaven har som mål å forske på hvilken effekt bruk av film har for å skape mer muntlig interaksjon og styrke elevenes kultur- og demokratiforståelse, ved å ta opp temaet kjønnsrolle. Jeg vil gjennomføre forskningsprosjektet med elevene i spansk på VG2 og VG3, der én klasse er en forskningsgruppe og en annen klasse kontrollgruppe. Forskningsgruppen skal arbeide med temaet kjønnsrolle ved å bruke didaktisk metode «Viewer-Response Approach», og kontrollgruppen skal arbeide med det samme temaet uten den nevnte didaktiske metoden. Det er Høgskolen i Østfold som er ansvarlig for prosjektet.

Deltakelse

Elevene skal arbeide med temaet kjønnsrolle som er en del av årsplanen, og dette blir presentert gjennom en film. Måten å vise filmen varierer mellom forskningsgruppe og kontrollgruppe. Begge grupper skal arbeide med aktiviteter før og etter visning. Forskningsgruppen skal se filmen i 4 deler som tilsvarer metoden «Viewer-Response Approach». Denne gruppen skal svare på et spørreskjema etter hver visning i Word. Spørreskjemaene skal måle hvordan elevene opplever filmen, og i hvilken grad filmen er egnet som utgangspunkt til søkelys på og diskusjon om kjønnsroller i spansk kultur. Jeg kommer til å be om et intervju med noen av elevene fra begge grupper, der det blir tatt notater underveis. I selve masteroppgaven blir elever og skoletilhørighet anonymisert. Kun klassetrinn avsløres, ingen andre opplysninger om elevene blir gitt. Resultatene brukes kun til formålet beskrevet i dette skrevet, og behandles konfidensielt (elevenes navn erstattes av nummer) og i samsvar med personvernregelverket.

Det informeres om at deltakelse i prosjektet er frivillig, og at samtykket kan trekkes tilbake når som helst uten å oppgi noen grunn, samt at dette ikke vil ha negative konsekvenser for eleven. Ved tilbakekalles av samtykke slettes elevens svar.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold har NSD (Norsk senter for forskningsdata AS) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Eventuelle spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet rettes til:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Jeg håper dere ser på dette som et interessant prosjekt og venter på et positivt svar.

Med vennlig hilsen
Lourdes G. Miranda Ausejo

Godkjenning

- ☐ Jeg, assisterende rektor ved Kuben vgs, har mottatt informasjon om prosjektet «*Film som et verktøy for å styrke elevenes kultur- og demokratiforståelse i spanskundervisningen*» og gir godkjenning til at elevene på skolen kan brukes til forskningsprosjektet.

Dato: _____ Signatur: _____

ANEXO 2: Carta de consentimiento para los alumnos

Vil du delta i forskningsprosjektet? **«Film som et verktøy for å styrke elevenes kultur- og demokratiforståelse i spanskundervisningen»**

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvilken effekt bruk av film har for å skape mer muntlig interaksjon og styrke elevenes kultur- og demokratiforståelse. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

I forbindelse med at jeg skriver masteroppgave i «Fremmedspråk i skolen» ved Høgskolen i Østfold, ønsker jeg å forske på det å bruke film som et verktøy i spanskundervisningen og se på i hvilken grad film har en effekt på elevenes kultur- og demokratiforståelse, samt muntlig interaksjon, ved å ta opp temaet kjønnsrolle. Jeg vil gjennomføre et forskningsprosjekt med elevene i spansk på VG2 og VG3, der én klasse er en forskningsgruppe og en annen klasse kontrollgruppe. Forskningsgruppen skal arbeide med temaet kjønnsrolle ved å bruke didaktisk metode «Viewer-Response Approach», og kontrollgruppen skal arbeide med det samme temaet uten den nevnte didaktiske metoden.

Hva innebærer deltakelsen?

Du som elev skal arbeide med temaet kjønnsrolle, og dette blir presentert gjennom en film. Måten å vise filmen varierer fra forskningsgruppe og kontrollgruppe. Begge grupper skal arbeide med aktiviteter før og etter visning. Forskningsgruppen skal se filmen i 4 deler som tilsvarer metoden «Viewer-Response Approach». Denne gruppen skal svare på et spørreskjema etter hver visning i OneNote. Spørreskjemaene skal måle hvordan elevene opplever filmen, og i hvilken grad filmen er egnet som utgangspunkt til søkelys på og diskusjon om kjønnsroller i spansk kultur. Jeg kommer til å be om et intervju med noen av elevene fra begge grupper, der det blir tatt notater underveis.

Det er kun jeg som vet hva elevene svarer. Masteroppgaven avslører kun klassetrinn, ingen andre opplysninger om elevene blir gitt. Resultatene brukes kun til formålet beskrevet i dette skrivet, og behandles konfidensielt (elevenes navn erstattes med et fiktivt navn) og i samsvar med personvernregelverket. Prosjektet avsluttes i januar 2023, og alt av data som er samlet inn vil bli slettet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Samtykket kan trekkes tilbake når som helst uten å oppgi noen grunn. Alle data slettes da. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg som elev, hvis du velger å ikke gi samtykke til deltakelse eller å trekke det tilbake senere. Om man velger å ikke delta, skal dette ikke gå utover læringsutbytte i ordinær undervisning, og det vil selvsagt heller ikke påvirke relasjonen du som elev har til meg.

Behandling av personopplysninger

Personopplysninger behandles basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskolen i Østfold har NSD (Norsk senter for forskningsdata AS) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Meg: Lourdes Gisela Miranda Ausejo, e-post: lourde2001@osloskolen.no
- Min veileder: Wladimir Alfredo Chavez, e-post: wladimir.a.vaca@hiof.no
- Personvernombudet ved Høgskolen i Østfold: Line Mostad Samuelsen, e-post: line.m.samuelsen@hiof.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Lourdes Gisela Miranda Ausejo

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Film som et verktøy for å styrke elevenes kultur- og demokratiforståelse i spanskundervisningen*», og har fått anledning til å stille spørsmål.

- ☐ Jeg samtykker til å delta i forskningsprosjektet og at mine data behandles frem til prosjektet avsluttes i januar 2023.

Elevers navn: _____

Signatur: _____

Dato: _____

ANEXO 3: Plan de lecciones para el grupo experimental

Plan de lecciones (Todas las tareas y guías de visionado estarán disponibles en Word online)		
No de sesión	Tipo de tarea y método	Objetivos de aprendizaje
Semana previa	Introducción al proyecto de enseñanza - Duración, objetivos, explicación del método Viewer-Response Approach y recolección de los permisos.	El alumno podrá fortalecer su comprensión democrática y cultural al tratar el tema de roles y estereotipos de género ilustrados en la película <i>Roma</i> .
Actividades de previsionado (véase anexo 5)		
1ra sesión (135 min.)	Actividades que facilitan el acceso al visionado 1. Tarea A y B. Preguntas de reflexión, descripción y práctica de vocabulario para activar los conocimientos previos. - Trabajo individual con menti.com y en grupos de 4. 2. Tarea C. Vocabulario sobre los roles de género y expresiones de opinión. - Práctica con Quizlet y escritura de 5 oraciones con las palabras del listado. 3. Tarea D. Comprensión lectora del texto <i>Marianismo y Machismo – los dos ismos más potentes de América Latina</i> del manual <i>Pasos</i> (Christiansen, 2020, p.208). - Lectura en grupos. Preguntas de comprensión lectora del manual. 4. Tarea E. Cuadro comparativo sobre los estereotipos de género. - Trabajo grupal para dar ejemplos de machismo y marianismo. 5. Tarea F. Presentación del tráiler de <i>Roma</i> en YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=OICIGSY5_tY (Rotten tomatoes indie, 2018). - Discusión en parejas: ¿cuál crees que sea la trama de la película? y ¿por qué? Deberes: Repetir el vocabulario aprendido y hacer la Tarea G para la próxima clase.	Durante las actividades de previsionado, el alumno podrá: Aprender vocabulario relacionado con el tema y practicar expresiones de opinión. Leer y comprender diferentes tipos de textos sobre temas personales y académicamente relevantes y sobre asuntos actuales. Desarrollar la expresión e interacción oral y escrita.
Actividades durante el visionado (véase anexos 6-9)		
2da sesión (90 min.)	6. Revisión oral de los deberes referente a la ficha filmica. Actividades que desarrollan las interpretaciones 7. Explicación de la 1ra guía de visionado “La familia” y visualización del primer segmento. - Se responde individualmente a las preguntas de la guía del visionado en Word Online. Luego, se complementan las respuestas con las ideas de otros compañeros en las discusiones grupales y en clase. - Se discuten las partes confusas e interesantes en clase. Deberes: Revisión y/o corrección de las anotaciones después de cada discusión.	Durante las actividades del visionado, el alumno podrá: Ver, escuchar y comprender el contenido de un texto filmico sobre un tema actual y académicamente relevante. Desarrollar la expresión e interacción oral y escrita al compartir las impresiones iniciales sobre la película y los personajes.
3ra sesión (135 min.)	- Continuación de la discusión del primer visionado. 8. Explicación de la 2da guía de visionado “El conflicto entre los personajes” y visualización del 2do segmento. - Se procede con el mismo método de trabajo de la sesión anterior.	Discutir con respeto las diferentes opiniones de compañeros para enriquecer la comprensión. Considerar las interpretaciones de otros compañeros referente a aspectos culturales y sociales reflejados en la película.
4ta sesión (90 min.)	- Continuación de la discusión del segundo visionado.	Participar en discusiones que implican sensibilidad hacia otras culturas y contextos.

5ta sesión (135 min.)	9. Explicación de la 3ra guía de visionado “El abandono” y visualización del 3er segmento. - Se procede con el mismo método de trabajo de la sesión anterior.	Reflexionar sobre los desafíos sociales como el machismo, el clasismo y otros aspectos en la cultura de la lengua meta.
6ta sesión (90 min.)	10. Explicación de la 4ta guía de visionado “La verdad” y visualización del 4to segmento. - Se procede con el mismo método de trabajo de la sesión anterior.	
Actividades de posvisionado (véase anexos 10 y 12)		
7ma sesión Cont. de la sesión anterior (135 min.)	- Continuación de la discusión del cuarto visionado. Comprensión general de la película 11. Tarea A. Resumen oral de la película (véase anexo 10). - Uso del story grammar para resumir la película en parejas utilizando unos conectores de secuencia. - Otras preguntas generales sobre la trama de la película. 12. Tarea B. Preguntas de reflexión. - Reflexión individual y luego discusión en clase sobre la experiencia personal del alumno	Durante las actividades de posvisionado, el alumno podrá: Ver, escuchar y comprender el contenido de un videoclip sobre un tema actual y académicamente relevante. Participar en discusiones que implican sensibilidad hacia otras culturas y contextos y reflexionar sobre el tema del proyecto.
8va sesión (90 min.)	Sensibilización hacia otros contextos 13. Tarea A. Búsqueda de información en internet de #NiUnaMenos (véase anexo 12). - Tarea extraída del manual <i>Pasos</i> (Christiansen, 2020, p.202). La información se comparte en clase. 14. Tarea B. Video musical “Vivir sin miedo” de Vivir Quintana y Mon Laferte, disponible en YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=5CREwPtKcJY (Lau D, 2021). - Visualización, análisis y discusión en grupos de la letra del video musical que se ha convertido en el himno de la lucha contra el feminicidio en el mundo. Deberes: Preparación de la presentación oral para la siguiente clase.	Reflexionar sobre los desafíos sociales como el machismo, el clasismo y otros aspectos de la cultura de la lengua meta.
Tarea final con evaluación formal (véase anexo 13)		
9na sesión (135 min)	Presentación oral 15. Presentación oral corta sobre los roles y estereotipos de género u otro aspecto sociocultural presentados en la película <i>Roma</i> . - Presentación individual, en parejas o en grupos dependiendo de la tarea elegida.	En la tarea final, el alumno demostrará que puede: Reflexionar sobre el tema del proyecto y realizar una tarea oral y escrita relacionada con éste. Desarrollar la expresión e interacción oral y escrita.
10ma sesión (90 min)	Escritura reflexiva y creativa 16. Una carta a un personaje o un ensayo corto. - Escritura individual en clase con el uso de sus notas en Word/OneNote y Clarify. Entrega en Its Learning.	Además de: Explicar oralmente y escribir sobre temas académicamente relevantes, y expresar y argumentar sus propias opiniones. Explorar y considerar la diversidad, las condiciones sociales y los eventos históricos en las áreas donde se habla el idioma, y ver las conexiones con su propio contexto (Kunnskapsdepartementet, 2019b).
Entrevistas		
Siguientes semanas	Entrevista a los alumnos del grupo control y grupo experimental (véase anexo 15).	

ANEXO 4: Plan de lecciones para el grupo control

Plan de lecciones (Todas las tareas estarán disponibles en Word online)		
No de sesión	Tipo de tarea y método	Objetivos de aprendizaje
Semana previa	Introducción al proyecto de enseñanza - Duración, objetivos y recolección de los permisos.	El alumno podrá fortalecer su comprensión democrática y cultural al tratar el tema de roles y estereotipos de género ilustrados en la película <i>Roma</i> .
Actividades de previsionado (véase anexo 5)		
1ra sesión (90 min.)	Actividades que facilitan el acceso al visionado 1. Tarea A y B. Preguntas de reflexión, descripción y práctica de vocabulario para activar los conocimientos previos. 2. Tarea C. Vocabulario sobre los roles de género y expresiones de opinión. 3. Tarea D. Comprensión lectora del texto <i>Marianismo y Machismo – los dos ismos más potentes de América Latina</i> del manual <i>Pasos</i> (Christiansen, 2020, p.208). - Trabajo individual con menti.com y en grupos de 4. - Práctica con Quizlet y escritura de 5 oraciones con las palabras del listado. - Lectura en grupos. Preguntas de comprensión lectora del manual.	Durante las actividades de previsionado, el alumno podrá: Aprender vocabulario relacionado con el tema y practicar expresiones de opinión. Leer y comprender diferentes tipos de textos sobre temas personales y académicamente relevantes y sobre asuntos actuales. Desarrollar la expresión e interacción oral y escrita.
2da sesión (90 min.)	4. Tarea E. Cuadro comparativo sobre los estereotipos de género. 5. Tarea F. Presentación del tráiler de <i>Roma</i> en YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=OICIGSY5_tY (Rotten tomatoes indie, 2018) 6. Tarea G. Lectura de la ficha filmica de la película en: https://www.filmaffinity.com/es/film850453.html (FilmAffinity, 2018). - Trabajo grupal para dar ejemplos de machismo y marianismo. - Discusión en parejas: ¿cuál crees que sea la trama de la película? y ¿por qué? - Lectura y responder a preguntas en parejas. Deberes: Repetir el vocabulario básico para la próxima clase.	
3ra sesión (90 min.)	Visionado de la película - Primeros 90 minutos	
4ta sesión (90 min.)	Visionado de la película - Últimos 40 minutos.	Ver, escuchar y comprender el contenido de un texto filmico sobre un tema actual y académicamente relevante.
Actividades de posvisionado (véase anexos 11 y 12)		
Cont. de la 4ta sesión	Comprensión general de la película 7. Tarea A. Vocabulario relacionado con la película. 8. Tarea B. Estructura de la película. - Uso del story grammar propuesto por Amer (2003) para comprender la estructura de la trama de <i>Roma</i>.	Durante las actividades de posvisionado, el alumno podrá: Aprender vocabulario relacionado con el tema y practicar expresiones de opinión.
5ta sesión (90 min.)	9. Tarea C. Resumen oral de la película con fotos. - Uso del story grammar propuesto por Amer (2003) para resumir la película en parejas utilizando fotos de escenas de la película y conectores de secuencia.	Leer y comprender diferentes tipos de textos sobre el tema del proyecto.

	10. Tarea D. Preguntas de comprensión. - Se responde individualmente a las preguntas del cuestionario en Word Online. Luego, se complementan las respuestas con las ideas de otros compañeros en las discusiones grupales. - Aclaraciones del profesor en caso sea necesario.	Desarrollar la expresión e interacción oral y escrita al compartir las impresiones iniciales sobre la película y los personajes. Participar en discusiones que impliquen la sensibilidad hacia otras culturas y contextos.
6ta sesión (90 min.)	11. Tarea E. Análisis de diálogos de la película que representan el marianismo, machismo y clasismo. - Discusión grupal para justificar sus respuestas. 12. Tarea F. Preguntas de reflexión personal. - Reflexión individual y luego discusión en clase sobre la experiencia personal del alumno (véase tarea B en anexo 10).	Reflexionar sobre los desafíos sociales como el machismo, el clasismo y otros aspectos en la cultura de la lengua meta.
7ma sesión (90 min.)	- Continuación de la tarea F. Sensibilización hacia otros contextos 13. Tarea A. Búsqueda de información en internet de #NiUnaMenos (véase anexo 12). - Tarea extraída del manual <i>Pasos</i> (Christiansen, 2020, p.202). La información se comparte en clase. 14. Tarea B. Video musical “Vivir sin miedo” de Vivir Quintana y Mon Laferte, disponible en YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=5CREwPtkcJY (Lau D, 2021). - Visualización, análisis y discusión en grupos de la letra del video musical que se ha convertido en el himno de la lucha contra el feminicidio en el mundo. Deberes: Preparación de la presentación oral para la siguiente clase.	Ver, escuchar y comprender el contenido de un videoclip sobre un tema actual y académicamente relevante. Participar en discusiones que impliquen sensibilidad hacia otras culturas y contextos y reflexionar sobre el tema del proyecto. Reflexionar sobre los desafíos sociales como el machismo, el clasismo y otros aspectos de la cultura de la lengua meta.
Tarea final con evaluación formal (véase anexo 13)		
8va sesión (90 min.)	Presentación oral 15. Presentación oral corta sobre los roles y estereotipos de género u otro aspecto sociocultural presentados en la película <i>Roma</i>. - Presentación individual, en parejas o en grupos dependiendo de la tarea elegida.	En la tarea final, el alumno demostrará que puede: Reflexionar sobre el tema del proyecto y realizar una tarea oral y escrita relacionada con éste. Desarrollar la expresión e interacción oral y escrita.
9na sesión (90 min)	Escritura reflexiva y creativa 16. Una carta a un personaje o un ensayo corto. - Escritura individual en clase con el uso de sus notas en Word/OneNote y Clarify. Entrega en Its Learning.	Además de: Explicar oralmente y escribir sobre temas académicamente relevantes, y expresar y argumentar sus propias opiniones. Explorar y considerar la diversidad, las condiciones sociales y los eventos históricos en las áreas donde se habla el idioma, y ver las conexiones con su propio contexto (Kunnskapsdepartementet, 2019b).
Entrevistas		
Siguientes semanas	Entrevista a los alumnos del grupo control y grupo experimental (véase anexo 15).	

ANEXO 5: Actividades de previsionado (para ambos grupos)

A. **Preguntas de reflexión.** Responde en menti.com:

1. ¿Qué significa ser un “buen hombre” vs un “hombre de verdad”?
2. ¿Qué significa ser una “buena mujer” vs una “mujer ideal”?

Puedes usar los siguientes adjetivos que tú crees que describen a cada uno:

Valiente – guapo(a) – fuerte – fiel – educado(a) – respetuoso(a) – poderoso(a) – tierno(a) – amable – paciente – independiente – trabajador(a) – genuino(a) – musculoso – romántico(a)

B. **Descripción de fotos.** Discute en tu grupo las siguientes preguntas:

¿Qué ves en las fotos 1, 2, 3 y 4?

¿Qué crees que representan, y por qué? Escribe tus ideas brevemente.

1.



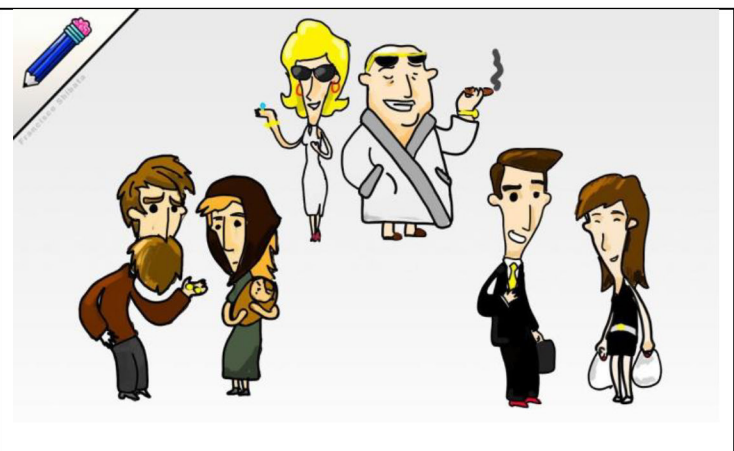
2.



3.



4.



C. Vocabulario útil para el proyecto de enseñanza¹⁰. Practica con un quizlet.

Sustantivos	Substantiv
<i>Feminismo (m)</i>	<i>Feminisme</i>
Feminicidio (m)	Kvinnedrap
Igualdad de género (f)	Likestilling
Lucha (f)	Kamp
Movimiento (m)	Bevegelse
Oportunidad (f)	Mulighet
Sexismo (m)	Sexisme
Violencia de género (f)	Kjønns vold
Violencia doméstica (f)	Vold i nære relasjoner
<i>Machismo (m)</i>	<i>Machokultur</i>
Acoso (m)	Trakassering
Agresión (f)	Aggresjon
Discriminación (f)	Diskriminering
Maltrato (m)	Mishandling
Patriarcado (m)	Patriarkat
Privilegio (m)	Privilegium
Verbos	Verb
Convivir	Bo sammen
Liberar	Frigjør
Luchar	Kjempe
Oprimir	Undertrykke
Sufrir	Lide
Reconocer	Gjenkjenne
Para expresar opiniones	Å uttrykke meninger
(Yo) creo que...	Jeg tror at...
(Yo) pienso que...	Jeg synes at...
(Yo) opino que...	Jeg mener at...
En mi opinión,...	I min mening,...
(Yo) estoy de acuerdo con...	Jeg er enig om...
(Yo) no estoy de acuerdo con...	Jeg er uenig om...
(Yo) No estoy segura si...	Jeg er usikker om...

D. Texto del manual de español *Pasos* (Christiansen, 2020, p.208-209)

¹⁰ Adaptado del capítulo 17. ¡Ay madre! del manual de español *Pasos* (Christiansen, 2020, p.202)



Marianismo y machismo

— los dos ismos más potentes de América Latina

El marianismo y el machismo son dos conceptos importantes para entender la situación de las mujeres en América Latina.

Marianismo

En un territorio donde la mayoría de la población es católica, la figura de la Virgen María, además de ser un ícono religioso, es también el modelo de conducta para las mujeres. Una mujer ideal, además de ser madre, debe tener como valores principales la pureza, la humildad y el sacrificio. La mujer es superior al hombre desde el punto de vista moral, porque la mujer representa la bondad máxima.

Machismo

El machismo es una manera de pensar de una sociedad o cultura que oprime a las mujeres y coloca al hombre como la figura superior y central. El hombre tiene privilegios tanto en el ámbito público como en el privado. Solo él puede participar en la política y en la administración de la riqueza. En el ámbito privado es el jefe de la familia y tiene el trabajo remunerado, mientras las tareas del hogar son responsabilidad de la mujer.

La iglesia católica es la institución religiosa más importante en América Latina. La Virgen María es la santa más popular y María es el nombre más usado entre mujeres en el mundo hispanohablante. Muchos hombres también llevan el nombre de María.

además de i tillegg til
ícono, m ikon, forbilde
conducta, f oppførsel
valor, m verdi
principal hoved-
pureza, f renhet
humildad, f ydmykhet
sacrificio, m offer
bondad, f godhet
oprimir å undertrykke
colocar å plassere
ámbito público, m offentlig rom
remunerado, a lønnet
hogar, m hjem

208 ¡AY, MADRE!

Feminismo

El feminismo tiene como objetivo la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. Por eso lucha contra el marianismo y el machismo.

TAREAS

Trabaja con un compañero / una compañera.

1. Hva sier teksten og bildeteksten om Jomfru Marias betydning i det latinamerikanske samfunnet? Hvordan er hun?
2. Forklar kort forskjellen på *machismo* og *feminismo*.

E. Estereotipos de género.

En grupos, da 1 ejemplo concreto de situaciones o frases que tú crees que representan cada categoría.

Machismo	Marianismo

F. Tráiler de la película *Roma* en YouTube

https://www.youtube.com/watch?v=OICIGSY5_tY (Rotten tomatoes indie, 2018). En parejas, responde: ¿cuál crees que sea la trama de la película? y ¿por qué?

G. Deberes: lee la ficha filmica en <https://www.filmaffinity.com/es/film850453.html> (FilmAffinity, 2018) y responde a las preguntas:

- ¿De qué país es la película?
- ¿Quién es el director?
- ¿Qué tipo de película es?
- ¿De qué trata la película?
- ¿Qué dicen los críticos?

ANEXO 6: Primera guía del visionado (para el grupo experimental)

“La familia” (00:00:00 – 00:21:52)

Recuerda los conceptos de *roles de género*, *machismo*, *marianismo*, *clasismo* al ver las escenas.



Vocabulario: barrer= å feie; recoger= å hente; manita=hermanita (forkortelse); empleada doméstica = hushjelp; engordar= å gå opp i vekt; juego de pistoleros=gunslinger spill; azotea=taket, tortas= smørbrød.

Mientras ves la película, anota las imágenes y sonidos más interesantes y/o confusos para ti.

--

Cuestionario 1:

- Reflexiona sobre estas preguntas y responde individualmente.
- Discute tus respuestas con tu grupo y anota nuevos aspectos en la categoría *respuesta grupal*.
- Anota las partes confusas o que estás en desacuerdo con tu grupo para discutir las en clase.

	Respuesta individual	Respuesta grupal
1. ¿Cómo es el personaje de Cleo?		
2. Adela es otra empleada doméstica . ¿Qué tienen en común Cleo y Adela?		
3. ¿Cómo es la relación de Cleo con la madre, el padre y los hijos?		
4. ¿Cómo describes los roles de género en la familia?		
5. ¿Qué opinas de las siguientes escenas? a) La familia está almorzando y los niños quieren fresa con crema de postre. Cleo empieza a servir y la Sra. Sofía le dice a Cleo: "... a Sofía no, porque engorda " (Cuarón, 2018, 00:10:12). b) Paco y Pepe están jugando a los pistoleros y discuten. <u>Pepe</u> : "ya no quiero jugar". <u>Paco</u> : "pues ya no quiero que tú juegues niña" (Cuarón, 2018, 00:11:21).		

ANEXO 7: Segunda guía del visionado (para el grupo experimental)

“El conflicto entre los personajes” (00:21:53 – 01:08:07)

Recuerda los conceptos de *roles de género*, *machismo*, *marianismo*, *clasismo* al ver las escenas.



Vocabulario: artes marciales= kampsport; abandonar = forlatte; enterarse = å finne ut; estar en encargo= å være gravid; molestar=å bli sur; caca=bæsj; práctica de tiro=skytetrening; disparar= å skyte; gringa= amerikaner; consolar= å trøste; no te hagas= ikke spill dum; comadre= gudmor; desconfiado=mistillit.

Mientras ves la película, anota las imágenes y sonidos más interesantes y/o confusos para ti.

--

Cuestionario 2:

- Reflexiona sobre estas preguntas y responde individualmente.
- Discute tus respuestas con tu grupo y anota nuevos aspectos en la categoría *respuesta grupal*.
- Anota las partes confusas o que estás en desacuerdo con tu grupo para discutir las en clase.

	Respuesta individual	Respuesta grupal
1. ¿Qué nos cuenta la película sobre Fermín?		
2. ¿Qué sentiste al ver a Cleo ser abandonada por su novio Fermín en el cine?		
3. ¿Crees que Sofía y su esposo Antonio tienen problemas maritales? ¿Por qué?		
4. Hay dos escenas donde Sofía reacciona de diferente manera con Cleo. En la primera, se molesta con Cleo porque no ha limpiado la caca del perro. En la segunda, Sofía consuela a Cleo al enterarse de que está embarazada. ¿Qué te dicen las reacciones de Sofía sobre su relación con Cleo?		
5. ¿Qué opinas de las siguientes escenas? b. En la hacienda, los hombres practicar tiro : Invitado 1 : ...y las mujeres, ¿no disparan ? Mujeres : no, no, no. Leslie es nuestra representante. Invitado 1 : ella no cuenta, es gringa . (una mujer dispara)		

<u>Invitado 2</u>: vamos Pepe, tu mujer parece guerrillera... te va a quitar la hacienda (Cuarón, 2018, 00:56:16). c. En la fiesta de Año Nuevo, un invitado se acerca a Sofía para abrazarla: <u>Sofía</u>: ¿Qué te pasa? <u>Billie</u>: No te hagas, si tú también quieres <u>Sofía</u>: Billie, no, ¡no! <u>Billie</u>: Está bien. Si sólo quiero consolarte. <u>Sofía</u>: Estás borracho <u>Billie</u>: No estás tan buena, comadre (Cuarón, 2018, 01:01:36) d. Benita invita a Cleo a la fiesta de los empleados: <u>Cleo</u>: ¿A dónde vamos? <u>Benita</u>: Tú no preguntes. ¡Que desconfiada! Ya te estás volviendo como los de la ciudad (Cuarón, 2018, 00:58:58).		
6. Hay varias escenas en lugares públicos como la cafetería, el cine, el hospital, la fiesta en la hacienda, el bosque. Menciona ejemplos donde ves diferencias de clases sociales en la sociedad mexicana de los años 70.		

ANEXO 8: Tercera guía del visionado (para el grupo experimental)

“El abandono” (01:08:08 – 01:31:50)

Recuerda los conceptos de *roles de género*, *machismo*, *marianismo*, *clasismo* al ver las escenas.



Vocabulario: entrada= inngang; infidelidad= utroskap; espiar= å spionere; golpear= å slå; pelearse= å slåss; fuerza de voluntad= viljestyrke; digan = decir (konjunktiv fra å si).

Mientras ves la película, anota las imágenes y sonidos más interesantes y/o confusos para ti.

--

Cuestionario 3:

- Reflexiona sobre estas preguntas y responde individualmente.
- Discute tus respuestas con tu grupo y anota nuevos aspectos en la categoría *respuesta grupal*.
- Anota las partes confusas o que estás en desacuerdo con tu grupo para discutir las en clase.

	Respuesta individual	Respuesta grupal
1. ¿Qué conflictos has visto en esta parte de la película?		
2. Cleo busca a Fermín en el campo de entrenamiento. ¿Qué piensas sobre la reacción de Fermín al ver a Cleo?		
3. En esta parte, hay tres escenas de violencia: el maltrato de Fermín a Cleo, Sofía golpea a su hijo, y la pelea entre Toño y Paco. ¿Cuál es la más impactante para ti y por qué?		
4. Sofía llega a casa borracha y le dice a Cleo: “Estamos solas. No importa lo que te digan , siempre estamos solas” (Cuarón, 2018, 01:31:15). ¿Estás de acuerdo con el comentario de Sofía? Explica.		
5. ¿Cómo es el barrio de Fermín comparado con el barrio Roma?		

ANEXO 9: Cuarta guía del visionado (para el grupo experimental)

“La verdad” (01:31:51 – 02:08:54)

Recuerda los conceptos de *roles de género*, *machismo*, *marianismo*, *clasismo* al ver las escenas.



Vocabulario: ser atendida= å bli behandlet; muerte= død; cambios= endringer; ejercer una profesión= utøve et yrke; rescatar = å redde; confesión= tilståelse.

Mientras ves la película, anota las imágenes y sonidos más interesantes y/o confusos para ti.

--

Cuestionario 4:

- Reflexiona sobre estas preguntas y responde individualmente.
- Discute tus respuestas con tu grupo y anota nuevos aspectos en la categoría *respuesta grupal*.
- Anota las partes confusas o que estás en desacuerdo con tu grupo para discutir las en clase.

	Respuesta individual	Respuesta grupal
1. Cuando Cleo llega al hospital, hay muchos pacientes esperando. ¿Por qué crees que Cleo no tiene que esperar para ser atendida ?		
2. En el restaurante, Sofía cuenta a sus hijos el motivo real de las vacaciones, sobre su padre y los nuevos cambios en la vida familiar. ¿Cuáles son esos cambios y cómo reaccionan los niños?		
3. Sofía cuenta que es química, pero nunca trabajó como tal. ¿Crees que Sofía hizo bien en nunca ejercer su profesión ?		
4. Cleo rescata a los niños sin saber nadar. ¿Crees que los rescató porque era su trabajo? Explica.		
5. Cleo hace una confesión sobre su bebé, ¿qué le dice la familia para consolar a Cleo? ¿Crees que son sinceros?		
6. En general, ¿te gustó la película? Sí/No ¿por qué?		
7. Finalmente, ¿sentiste simpatía por algún personaje? ¿quién y por qué?		

ANEXO 10: Actividades de posvisionado (para el grupo experimental)

A. Resumen de la película.

1. En parejas, resume oralmente la película.
 - Puedes usar las siguientes frases:
 - Esta película comienza con...
 - Después, ...
 - Luego ...
 - Entonces
 - Finalmente, la película termina con...
2. Escribe una lista de los temas que trata la película.
3. Responde:
 - ¿Cómo son representados los personajes femeninos y masculinos en la película?
 - ¿Qué aspectos culturales y sociales de la sociedad mexicana de los años 70 has aprendido?
 - Mira tus notas sobre las imágenes y sonidos interesantes o confusas para saber si hay algo que todavía no está claro. ¿Hay algún modelo que se repite? (por ejemplo: un diálogo, una escena, un lugar, etc.).

B. Preguntas de reflexión personal¹¹:

- ¿Cómo es la situación en Noruega? ¿Los hombres y las mujeres tienen los mismos deberes y privilegios tanto en el ámbito público como en el privado?
- ¿Cómo es en tu familia? ¿Quién gana más? ¿Quién es responsable de las tareas domésticas?
- ¿Has escuchado algún comentario machista o sexista en la escuela, en el trabajo, etc.? Comenta.
- ¿Crees que hay diferencias de clases sociales en Noruega? ¿Es similar a la película? Explica tu respuesta.

¹¹ Preguntas extraídas y adaptadas de la tarea del manual *Pasos* (Christiansen, 2020, p.209)

ANEXO 11: Actividades de posvisionado para el grupo control

A. **Vocabulario útil.** Combina las palabras del español al noruego:

- | | |
|----------------------|-----------|
| • Empleada doméstica | utroskap |
| • Infidelidad | å redde |
| • Matrimonio | kamsport |
| • Abandonar | hushjelp |
| • Artes marciales | ekteskap |
| • Rescatar | å forlate |

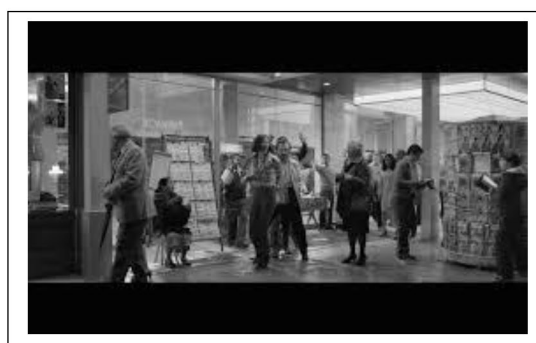
B. **Mapa de la película *Roma*.** Completa el cuadro (adaptado del story grammar, Amer, 2003, p.66).

El escenario (lugar y tiempo)	
Los personajes	
El/los conflicto(s)	
Los sucesos principales	1. 2. 3. 4. 5.
El final	

C. **Resume oralmente la película a partir de estas escenas**¹². Puedes usar las siguientes frases: “Esta película comienza con... Después, ... Luego ... Entonces Finalmente, la película termina con...” (adaptado del story grammar, Amer, 2003, p.67).



¹² Tarea recuperada del trabajo final del curso de Literatura para la enseñanza 2 (Miranda Ausejo, 2020, p.27)



D. Preguntas de comprensión.

- Responde individualmente en Word online.
- Discute tus respuestas con tu grupo y anota nuevos aspectos en la categoría *respuesta grupal*. Recuerda usar el vocabulario aprendido en las actividades de previsionado.
- Revisamos las respuestas en clase.

	Respuesta individual	Respuesta grupal
1. ¿Quién es Cleo y qué deberes tiene que hacer en la casa?		
2. Describe a los personajes de la película. Menciona el nombre, la personalidad, ocupación, condición social, etc.		
3. ¿Cómo es la relación de Cleo con la familia? Menciona ejemplos de la película para argumentar tu respuesta.		
4. ¿Quién es Fermín? ¿Por qué Fermín abandona a Cleo en el cine?		

5. ¿Cuál es el conflicto entre la Sra. Sofía y su esposo Antonio? ¿Cómo afecta esta situación a Sofía y a su familia?		
6. En la playa Cleo hace una confesión (tilståelse) después de rescatar a los niños. ¿Cuál es esa confesión?		
7. ¿Cómo son representados los personajes femeninos en esta película?		
8. ¿Cómo son representados los personajes masculinos en esta película?		
9. Menciona algunos ejemplos donde ves diferencias de clases sociales en la sociedad mexicana de los años 70, por ejemplo, en la cafetería, el cine, el hospital o en la hacienda.		
10. ¿Hubo alguna escena que te pareció interesante o confusa? ¿Cuál?		
11. En general ¿te gustó la película? Sí/No por qué?		
12. Finalmente, ¿sentiste simpatía por algún personaje? ¿quién y por qué?		

E. **Análisis de diálogos**¹³. Lee algunos extractos de diálogos entre los personajes. En grupos, reflexiona por qué el diálogo refleja el machismo, el marianismo o el clasismo. Utiliza Clarify y el vocabulario aprendido en las actividades de previsionado para argumentar tus respuestas.

1) En la habitación de Sofía y Antonio:

Antonio: "...llego y todo está hecho un desastre. En el refrigerador me encuentro botes vacíos por todas partes. Me bajo del coche y la caca del perro está ahí" (Cuarón, 2018: 00:18:46)

Machismo/marianismo/clasismo. ¿Por qué? _____

2) La familia está cenando y los niños quieren fresa con crema de postre. Cleo empieza a servir:

Sofía a Cleo: "...a Sofía no, porque engorda" (Cuarón, 2018, 00:10:11)

3) En la hacienda, los hombres practican tiro:

Invitado 1: ...y las mujeres, ¿no disparan?

Mujeres: No, no, no. Leslie es nuestra representante.

Invitado 1: Ella no cuenta, es gringa.

¹³ Tarea recuperada del trabajo final para el curso de Literatura para la enseñanza 2 (Miranda Ausejo, 2020, pp.28-29)

Invitado 2: Vamos Pepe, tu mujer parece guerrillera. Te va a quitar la hacienda. (Cuarón, 2018, 00:56:16)

4) En la hacienda, un invitado se le acerca a Sofía para abrazarla:

Sofía: ¿Qué te pasa?

Billie: No te hagas, si tú también quieres

Sofía: Billie, no, ¡no!

Billie: Está bien. Si sólo quiero consolarte.

Sofía: Estás borracho

Billie: Si no estás tan buena, comadre (se retira de la escena). (Cuarón, 2018, 01:01:36)

5) Cleo y Fermín en el campo de concentración:

Fermín: ¿Quién te dijo que estaba aquí?

Cleo: Es que el cuñado de mi vecino entrena aquí contigo

Fermín: Fue Ramón, pinche gordo. Ahí, cuando lo vea, le voy a dar su calentadita al puto. Chin, chin.

Cleo: Es que estoy con encargo.

Fermín: ¿Y a mi qué?

Cleo: Es que la criatura es tuya.

Fermín: ¡Ni madres!

Cleo: Es que sí lo es.

Fermín: Ya te dije que ni madres y si no quieres que te parta tu puta madre a ti y a tu pinche criatura, no lo vuelvas a decir y no me vuelvas a buscar. ¡Pinche gata! (Cuarón, 2018, 01:24:42)

6) Benita invita a Cleo a la fiesta de los empleados:

Cleo: ¿A dónde vamos?

Benita: Tú no preguntes. ¡Que desconfiada! Ya te estás volviendo como los de la ciudad (Cuarón, 2018, 00:58:58).

F. Preguntas de reflexión personal. Véase anexo 10, tarea B.

ANEXO 12: Lucha contra la desigualdad de género en Latinoamérica (ambos grupos)

- A. Mira la foto y busca #NiUnaMenos en internet. ¿Qué significa “ni una menos”? ¿Qué tipo de campaña es?



Protesta feminista en Buenos Aires, Argentina, junio 2019. Tomado de la pág. 202 del manual *Pasos* (Christiansen, 2020).

- B. Mira el siguiente video en <https://www.youtube.com/watch?v=5CREwPtkcJY> (Lau D, 2021). ¿De qué trata esta canción? Lee la letra para una mejor comprensión del tema.

Canción sin miedo (de Vivir Quintana)	
Que tiemble el Estado, los cielos, las calles Que teman los jueces y los judiciales Hoy a las mujeres nos quitan la calma Nos sembraron miedo, nos crecieron alas A cada minuto de cada semana Nos roban amigas, nos matan hermanas Destrozan sus cuerpos, las desaparecen No olviden sus nombres, por favor, señor presidente Por todas las compas marchando en Reforma Por todas las morras peleando en Sonora Por las comandantas luchando por Chiapas Por todas las madres buscando en Tijuana Cantamos sin miedo, pedimos justicia Gritamos por cada desaparecida Que retumbe fuerte: ¡Nos queremos vivas! ¡Que caiga con fuerza el feminicida! Yo todo lo incendio, yo todo lo rompo Si un día algún fulano te apaga los ojos Ya nada me calla, ya todo me sobra Si tocan a una, respondemos todas	Soy Claudia, soy Esther y soy Teresa Soy Ingrid, soy Fabiola y soy Valeria Soy la niña que subiste por la fuerza Soy la madre que ahora llora por sus muertas Y soy esta que te hará pagar las cuentas ¡Justicia! ¡Justicia! ¡Justicia! Por todas las compas marchando en Reforma Por todas las morras peleando en Sonora Por las comandantas luchando por Chiapas Por todas las madres buscando en Tijuana Cantamos sin miedo, pedimos justicia Gritamos por cada desaparecida Que retumbe fuerte: ¡Nos queremos vivas! ¡Que caiga con fuerza el feminicida! ¡Que caiga con fuerza el feminicida! Y retiemblen sus centros la tierra Al sororo rugir del amor Y retiemblen sus centros la tierra Al sonoro rugir del amor

ANEXO 13: Tarea final

La tarea final consta de dos partes:

A. Presentación oral corta

Objetivos de aprendizaje para la tarea oral y escrita

El alumno podrá:

- Reflexionar sobre el tema del proyecto y realizar una tarea oral y escrita relacionada con éste.
- Desarrollar la expresión e interacción oral y escrita.
- Explicar oralmente y escribir sobre temas académicamente relevantes, y expresar y argumentar sus propias opiniones.
- Explorar y discutir sobre la diversidad, las condiciones sociales y los eventos históricos en las áreas donde se habla el idioma, y ver las conexiones con su propio contexto (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Elige una tarea y prepara una presentación individual, en parejas/grupos. Aprox. 5 min.

Marianismo vs. Machismo



- Compara a dos o más personajes de la película *Roma* (Cuarón, 2018) que representan el marianismo y machismo y brinda ejemplos de la película para justificar tu elección. Da tu opinión sobre ¿qué sentimientos te inspiran estos personajes?
- Presenta algunos ejemplos donde se refleja el clasismo en la película *Roma*, por ejemplo: en la casa, el hospital, la hacienda, etc. ¿Hay relación entre el clasismo y los roles de género? Da tu opinión.
- Juego de roles.** En grupos de 3, prepara un diálogo sobre los roles de género de una familia de clase media.



Rol de la madre

Tú eres una ama de casa y tu esposo no hace nada en la casa. Él es un médico que sólo se preocupa por su trabajo, mientras que tú eres responsable de tus tres hijos. Te sientes sola y

crees que ambos deben compartir la responsabilidad: ¡ambos padres son igualmente importantes! Tu esposo tampoco está interesado en tomar la licencia por paternidad. Encuentra buenos argumentos para que tu esposo esté en casa con sus niños y asuma más responsabilidad.

Rol del padre

Tú tienes un trabajo estresante como médico y raras veces estás en casa. Tu esposa es ama de casa y constantemente se queja por los hijos y la limpieza de la casa. ¡Al fin y al cabo, ese es el trabajo de la mujer! Tampoco estás interesado en tomar la licencia por paternidad. Busca buenos argumentos para que tu esposa continúe en casa a cargo de tus hijos porque tú tienes un trabajo que es más importante. Además, eres hombre y tu deber es proveer a tu familia económicamente.

Rol del hijo(a)

Tú eres un(a) adolescente y el/la hijo(a) mayor. No tienes mucho tiempo libre porque tienes que ayudar a tu madre con la limpieza de la casa y el cuidado de tus hermanos menores. No estás de acuerdo con las ideas de tus padres porque defiendes la igualdad de género. Piensas que es injusto que tu padre no ayude en casa y que tu madre sea sólo una ama de casa. Busca buenos argumentos para que tu padre esté más en casa y que tu madre tenga más tiempo para ella.

B. Escritura reflexiva y creativa



Elige una de las siguientes alternativas y escribe un texto de aproximadamente 200 palabras. Puedes usar Clarify, tus notas y guías de visionado.

- i. Ahora tienes la oportunidad de escribir una carta a uno de los personajes de la película. ¿Qué te gustaría decirle? ¿deseas que cambie algún aspecto de su vida? ¿qué aspectos debe cambiar y qué no? ¿qué consejos deseas darle? Menciona algunos ejemplos de la película. Argumenta tu elección del personaje y no te olvides de dar tu opinión.
- ii. ¿Qué dice la película «Roma» sobre los temas tratados en el capítulo 17 ¡Ay Madre! del libro *Pasos*? ¿Opinas que la película presenta bien estos temas? Menciona algunos ejemplos de la película para argumentar tu respuesta y no te olvides de dar tu opinión.
- iii. La película «Roma» presenta los roles de género y el clasismo en México de los años 70. ¿Cómo han cambiado los roles de género hoy? Menciona ejemplos concretos de la

vida pública y privada (trabajo, estudios, moda, etc.). Compara con escenas de la película.

Criterios de evaluación para las dos tareas. Adaptada de la matriz para las lenguas extranjeras de mi instituto.

	Lav kompetanse i faget – karakter 2	God kompetanse – karakter 3-4	Svært god kompetanse – karakter 5-6
Muntlige ferdigheter	Uttalen er stort sett god nok til at man forstår. Noe mangel på flyt og sammenheng.	Eleven snakker med forståelig uttale. Stort sett god flyt og sammenheng.	Eleven snakker med tydelig uttale. Meget god intonasjon, flyt og sammenheng.
	Tilpasser språket noe til oppgaven og gjengir få eksempler fra filmen.	Tilpasser språket stort sett til oppgaven og gjengir noen eksempler fra filmen.	Tilpasser språket til oppgaven og gjengir mange eksempler fra filmen.
	Har et enkelt, men relevant ordforråd relatert til temaet, og uttrykker ikke egne meninger.	Har nokså god variasjon i ordforråd relatert til temaet, og uttrykker egne meninger på enkel måte.	Har god variasjon i ordforråd relatert til temaet, og uttrykker godt egne meninger.
	Eleven bruker få grunnleggende språkstrukturer og gjør fortsatt elementære feil.	Eleven bruker en del grunnleggende språkstrukturer, men kan gjøre elementære feil.	Eleven bruker mange grunnleggende språkstrukturer med få elementære feil.
Skriftlige ferdigheter	Eleven skriver en tekst relatert til oppgaven uten å gjengi mange detaljer fra filmen.	Eleven forstår oppgaven og skriver en tekst med noen detaljer fra filmen.	Eleven forstår oppgaven og skriver en tekst med mange detaljer fra filmen for å begrunne svaret.
(bruk av verbtider, ordstilling, samsvarsbøyning, bindeord, gi mening)	Eleven bruker få hverdagsord, enkle bindeord og grunnleggende språkstrukturer, men gjør fortsatt elementære feil i ordstilling, verbbøyning og samsvarsbøyning.	Eleven bruker en del vanlige ord og uttrykk relevante for tekstens tema og en del grunnleggende språkstrukturer, men kan gjøre elementære feil i ordstilling, verbbøyning og samsvarsbøyning av og til.	Eleven bruker mange vanlige ord og uttrykk relevante for tekstens tema, og bruker grunnleggende språkstrukturer med få elementære feil i ordstilling, verbbøyning og samsvarsbøyning.
Kunnskap og refleksjon	Avhengig av en skriftlig støttetekst i en muntlig presentasjon.	Litt avhengig av en skriftlig støttetekst i en muntlig presentasjon.	Helt fritt fra en skriftlig støttetekst i en muntlig presentasjon.
	Eleven nevner og kjenner i liten grad til samfunnsforhold, kultur og måter å leve på der språket snakkes.	Eleven har kunnskap om og reflekterer i noen grad rundt samfunnsforhold, kultur og måter å leve på der språket snakkes.	Eleven viser forståelse og reflekterer selvstendig rundt samfunnsforhold, kultur og måter å leve på der språket snakkes.
	Bruker ikke notatene sine i skriftlig produksjon.	Bruker i noen grad notatene sine i skriftlig produksjon.	Bruker notatene sine i skriftlige tekster.

ANEXO 14: Plantilla para la observación del docente-investigador

% de asistencia	1ra sesión	2da sesión	3ra sesión	4ta sesión	5ta sesión	6ta sesión	7ma sesión	8va sesión	9na sesión	10ma sesión
Grupo control										
Grupo experimental										

1) Actividades de previsionado/posvisionado

Tareas que funcionaron	Tareas que generaron dudas/pueden mejorarse

No de participaciones orales por grupos:	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Grupo control:				
Grupo experimental:				
No de entregas escritas por grupos:				
Grupo control:				
Grupo experimental:				

Guía del visionado No _____

Tareas que funcionaron	Tareas que generaron dudas/pueden mejorarse

No de participaciones orales por grupos:	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Grupo control:				
Grupo experimental:				
No de entregas escritas por grupos:				
Grupo control:				
Grupo experimental:				

ANEXO 15: Preguntas sobre la explotación didáctica – Entrevista (en noruego)

1. Synes du at oppgavene før visningen forberedte deg godt til å arbeide med temaet kjønnsroller og delta muntlig i klasse- og gruppediskusjoner? Hvis ja, hvilke oppgaver hjalp deg best: refleksjonsspørsmål med menti.com, bilder, quizlet, teksten fra *Pasos*? [¿Piensas que las tareas de previsionado te prepararon bien para trabajar el tema de roles de género y participar oralmente en las discusiones grupales? Si este es el caso, ¿qué tareas te ayudaron más: preguntas de reflexión con menti.com, fotos, ¿quizlet o el texto de Pasos?].
2. Mens du så på filmen *Roma*, var det enkelt å identifisere machismo og marianismo representert i filmen? Ja/Nei. Hvorfor? [Durante el visionado de *Roma*, ¿fue fácil identificar el machismo y marianismo representados en la película? Sí/No. ¿Por qué?].
3. Mens du så på filmen *Roma*, identifiserte du andre kulturelle og sosiale temaer som ble presentert i filmen? Hvis ja, hvilke? [Durante el visionado de *Roma*, ¿identificaste otros temas socioculturales presentados en la película? Si este es el caso, ¿cuáles fueron?].
4. Synes du at det var nyttig og aktuelt å arbeide med temaet kjønnsroller og stereotyper *machismo/marianismo* i Latin-Amerika for å dekke det tverrfaglige temaet «Demokrati og Medborgerskap»? Ja/Nei. Hvorfor? [¿Piensas que fue útil trabajar el tema de roles y estereotipos de género *machismo/marianismo* en Latinoamérica para tratar el tema transversal de “Democracia y Ciudadanía”? Sí/No. ¿Por qué?].
5. Hvordan fungerte gruppearbeid for deg? Fikk du noe utbytte av gruppediskusjoner? Synes du at alle meningene til medelevene ble tatt med i gruppediskusjoner? [¿Cómo funcionó el trabajo grupal para ti? ¿Te sirvieron las discusiones grupales? ¿Consideras que todas las opiniones de tus compañeros fueron incluidas en las discusiones grupales?].
6. Likte du filmen *Roma* for å arbeide med temaet kjønnsroller og stereotyper? Ja/Nei. Hvorfor? [¿Te gustó la película *Roma* para trabajar el tema de roles y estereotipos de género? Sí/No. ¿Por qué?].

Preguntas adicionales para el grupo control:

7. Mener du at oppgavene før og etter visningen hjalp deg til å bedre forstå begrepene *machismo*, *marianismo* og andre kulturelle og sosiale temaer representert i filmen? Ja/Nei. Hvilket var vanskeligst å forstå og hvorfor? [¿Opinas que las tareas de pre- y

posvisionado te ayudaron a comprender mejor los conceptos de *machismo*, *marianismo* u otros temas socioculturales representados en la película? Sí/No. ¿Cuál fue el más difícil de comprender y por qué?].

8. Synes du at oppgavene etter visningen hjalp deg til å bedre huske detaljer fra filmen for å arbeide med avslutningsoppgaven? [¿Piensas que las tareas de posvisionado te ayudaron a recordar mejor los detalles de la película y así poder trabajar con la tarea final?].
9. Synes du at oppgavene før og etter visningen motiverte deg til å delta mer muntlig i klasse- og gruppediskusjoner? [¿Piensas que las tareas de pre- y posvisionado te motivaron a participar más oralmente en las discusiones grupales y en clase?].
10. Er det en oppgave du kunne tenkt deg å arbeide mer med? Hvis ja, hvilken? [¿Hay alguna tarea con la que te gustaría trabajar más? ¿Cuál?].

Preguntas adicionales para el grupo experimental:

11. Mener du at metoden VRA hjalp deg til å bedre forstå begrepene *machismo*, *marianismo* og andre kulturelle og sosiale temaer representert i filmen? Ja/Nei. Hvilket var vanskeligst å forstå og hvorfor? [¿Piensas que el método VRA te ayudó a comprender mejor los conceptos de *machismo*, *marianismo* u otros temas socioculturales representados en la película? Sí/No. ¿Cuál fue el más difícil de comprender y por qué?].
12. Synes du at metoden VRA hjalp deg til å bedre huske detaljer fra filmen for å arbeide med avslutningsoppgaven? [¿Piensas que el método VRA te ayudó a recordar mejor los detalles de la película y así poder trabajar con la tarea final?].
13. Synes du at metoden VRA motiverte deg til å delta mer muntlig i klasse- og gruppediskusjoner? [¿Piensas que el método VRA te motivó a participar más oralmente en las discusiones grupales y en clase?].
14. Hva var vanskeligst ved å arbeide med denne metoden? [¿Qué fue lo más difícil de trabajar con este método?].

ANEXO 16: Respuestas a las actividades de previsionado – Tarea A

Grupo control

Go to www.menti.com and use the code 2421 3309

Qué significa ser "un buen hombre"?



Press **S** to show image

Go to www.menti.com and use the code 2421 3309

Qué significa ser una buena mujer?



Press (g) to show image

Go to www.menti.com and use the code 39 70 22

Qué significa ser "un hombre de verdad"?



Press **g** to show image

Go to www.menti.com and use the code 39 70 22

Qué significa ser una "mujer ideal"?



Press **[x]** to show image

Grupo experimental

Ve a www.menti.com y utiliza el código 8730 5387

Qué significa ser "un buen hombre"?



Presionar **5** para mostrar imagen.

Ve a www.menti.com y utiliza el código 8730 5387

Qué significa ser "una buena mujer"?



Presionar para mostrar imagen

Go to www.menti.com and use the code 6641 8739

Qué significa ser "un hombre de verdad"?



Press [s](#) to show image

Go to www.menti.com and use the code 6641 8739

Qué significa ser "la mujer ideal"?



Press **g** to show image

ANEXO 17: Respuestas a las actividades de previsionado – Tarea E

Grupo control

Machismo	Marianismo
- Los hombres no tienen sentimientos. Son bruscos. - El hombre piensa que las mujeres deben quedarse en casa a lavar, limpiar, cuidar a los hijos, etc. - Dwayne Johnson (The rock) es un ejemplo porque todos quieren ser musculosos, guapos y ricos. - Gustavo Fring es un personaje de Breaking Bad que es muy machista, es muy rico e inteligente.	- Las chicas tienen que ser puras. - Las mujeres son débiles. - Se espera que las mujeres laven la ropa en casa. - Amables - Las chicas tienen principios.

Grupo experimental

Machismo	Marianismo
- Los hombres tienen que ser fuertes o no son hombres de verdad. - Los hombres abren la puerta a las mujeres (el caballero=gentleman) - Los hombres controlan a las mujeres. - Las mujeres no son independientes comparado con los hombres. - Los hombres tienen más salarios que las mujeres en la sociedad de hoy.	- Las mujeres esperan tener una familia. - Las mujeres deben ser buenas madres. - Los hombres son inútiles para la cocina, la crianza de los hijos. - Los hombres no tienen los valores como las mujeres y ellos son excluidos.