

María Martínez Lirola ^{1*}
<https://orcid.org/0000-0002-6427-425X>

Alba Campoy Martínez ²
<https://orcid.org/0000-0003-0501-6792>

¹ Universidad de Alicante y University of South Africa (UNISA), Facultad de Filosofía y Letras, Grupo de investigación Análisis crítico del discurso multimodal, Alicante, España. maria.lirola@ua.es

² Universidad de Alicante, Facultad de Filosofía y Letras, Grupo de investigación Análisis crítico del discurso multimodal, Alicante, España; acm213@alu.ua.es

* Autor de correspondencia:
María Martínez Lirola, Universidad de Alicante y University of South Africa (UNISA), Facultad de Filosofía y Letras, Grupo de investigación Análisis crítico del discurso multimodal, Alicante, España. Dirección física de correspondencia: Ap. 99 E-03080 Alicante, maria.lirola@ua.es

Para citar este artículo:
Martínez Lirola, M. y Campoy Martínez, A. (2024). Propuesta didáctica enmarcada en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 y en la educación con perspectiva de género a través de la película La princesa Mononoke en la enseñanza universitaria del inglés. *Papeles*, 16(31), e1810. <https://doi.org/10.54104/papeles.v16n31.1810>

Propuesta didáctica enmarcada en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 y en la educación con perspectiva de género a través de la película La princesa Mononoke en la enseñanza universitaria del inglés

Didactic Proposal Framed Within Sustainable Development Goal 5 and Gender Perspective Education Through the Film Princess Mononoke in University-level English Teaching

<https://doi.org/10.54104/papeles.v16n31.1810>

Recibido: 10 de enero de 2024
Aprobado: 05 de abril de 2024
Publicado: 30 de mayo de 2024



Resumen

Introducción: este estudio ofrece una aplicación didáctica de la Agenda 2030 centrada en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 (“Educación de calidad”), a partir del cual se incluye el ODS 5 (“Igualdad de género”), incorporando los principios pedagógicos de la educación con perspectiva de género (EPG) a través de la película *La princesa Mononoke* (1997), dirigida por Hayao Miyazaki, debido a su temática centrada en cuestiones de género y empoderamiento femenino. Los objetivos del estudio incluyen diseñar e implementar una propuesta didáctica para trabajar la igualdad de género como tema global en la enseñanza universitaria del inglés por medio de esta película y conocer la opinión del alumnado sobre la propuesta pedagógica en la que ha participado. **Metodología:** la metodología utilizada es mixta, incorporando aspectos cualitativo-descriptivos asociados a la observación del desempeño de los/as estudiantes con las actividades vinculadas a la película sobre género. También se ofrecen datos cuantitativos que se centran en los resultados de una tabla de evaluación completada tanto por la profesora como por el estudiantado y en un cuestionario que el alumnado rellenó al final de las sesiones de manera anónima. **Resultados y discusión:** los resultados revelan que las escenas seleccionadas y las actividades planteadas permiten que el alumnado profundice en la igualdad de género, con especial referencia al empoderamiento femenino. **Conclusiones:** se constata que la propuesta didáctica presentada es efectiva para trabajar el ODS 5 en la enseñanza universitaria del inglés, fomentando la reflexión sobre la igualdad de género como tema global.

Abstract

Introduction: This study provides a didactic application of the 2030 Agenda focused on Sustainable Development Goal (SDG) 4 (Quality Education) and from which SDG 5 (Gender Equality) is included, incorporating the pedagogical principles of Education with Gender Perspective (EGP) through the film *Princess Mononoke* (1997), directed by Hayao Miyazaki, due to its thematic relevance to gender issues and female empowerment. The specific objectives of the study include to design and implement a didactic proposal to work on gender equality as a global issue in tertiary English teaching through the film *Princess Mononoke* (1997) and to gather students’ opinions on the pedagogical proposal they participated in. **Methodology:** The methodology used is mixed, encompassing qualitative- descriptive aspects associated with the observation of students’ performance in the activities related to the film and gender issues. Quantitative data includes the results from a table of evaluation filled in by both the professor and the students and a questionnaire that the students

Palabras clave

Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); educación con perspectiva de género; empoderamiento femenino; enseñanza universitaria; proceso de enseñanza-aprendizaje

Keywords

Sustainable Development Goals (SDG), education with gender perspective; female empowerment; tertiary education; teaching-learning process

completed anonymously at the end of the sessions. **Results and discussion:** The results indicate that the selected scenes and the proposed activities enable students to delve deeper into gender equality, with special reference to female empowerment. **Conclusions:** It is confirmed that the proposal presented proves effective in addressing SDG 5 in university English teaching, fostering reflection on gender equality as a global issue.

1. Introducción

La educación universitaria del siglo XXI tiene que responder a las demandas sociales para establecer vínculos entre lo que se enseña en las aulas y lo que sucede en la sociedad. En este sentido, es necesario implementar metodologías activas y emplear recursos multimodales en el aula de inglés como lengua extranjera para que el alumnado tenga un papel activo mientras aprende al mismo tiempo que se siente motivado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (González Mujico y Lasagabaster, 2019; Llorente-Cejudo et al., 2022). Además, las prácticas docentes deben relacionarse con temas sociales de actualidad para que el estudiantado pueda crecer como ciudadanía global, a la vez que adquiere los contenidos propios de la asignatura (Leite et al., 2022; Rosado-Castellano y Flores-Rodríguez, 2023). En este sentido, enmarcar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por las Naciones Unidas para 2030 (United Nations, General Assembly, 2015) contribuye a dotar las clases de contenido social. Desde entonces, han sido diversos los

informes que se han publicado para incidir en la conveniencia de introducir los ODS en la enseñanza (Unesco, 2017, 2018). Además, existen informes que inciden en la importancia de las universidades para implementar una educación que incluya los ODS debido al papel que tiene la enseñanza universitaria en establecer relaciones entre lo que se enseña en las aulas y las demandas sociales (Naciones Unidas, 2019; Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible [SDSN, por sus siglas en inglés], 2020).

Así, los ODS permiten introducir temas sociales como el género, la pobreza o la sostenibilidad en el aula para que las/os alumnas/os los discutan y profundicen en competencias sociales como la comunicación o la cooperación (Leite et al., 2022). En este artículo, nos centraremos en el ODS 5, enfocado en lograr la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas. Así, el carácter universal de los ODS permite adaptarlos a realidades locales y globales, hecho que contribuye a potenciar la conciencia social del alumnado vinculada a temas globales (Acosta Torres y Aguilar Balderas, 2018; Ruiz de la Torre et al., 2016). En consecuencia, el género debe trabajarse de manera transversal en todas las asignaturas, incluidas las lenguas extranjeras.

En este sentido, la propuesta didáctica que se presenta en este artículo parte del ODS 4 (“Educación de calidad”) porque se centra en el empleo de distintos materiales

El género debe trabajarse de manera transversal en todas las asignaturas, incluidas las lenguas extranjeras.

multimodales, es decir, que usan más de un modo de comunicación para trabajar distintas destrezas en la enseñanza universitaria del inglés. Esto permite aprovechar el potencial de los recursos digitales y conseguir una educación más accesible, atractiva y adaptada a las necesidades individuales. A su vez, se profundiza en la igualdad de género y el empoderamiento, es decir, un tema global de actualidad vinculado al ODS 5 seleccionado para llevar a cabo la práctica. Se trata de una propuesta en la que el alumnado, además de trabajar con los contenidos propios de la asignatura, puede trabajar el pensamiento crítico y distintas competencias sociales, como la comunicación o la cooperación.

La propuesta didáctica que presentamos va más allá de trabajar las destrezas en inglés, pues apuesta por conceder un lugar central al género como tema transversal y, en concreto, al empoderamiento femenino. Esto justifica la selección de la película *La princesa Mononoke*

(Miyazaki, 1997) por la importancia que este le concede al empoderamiento femenino a través de la representación de las protagonistas. Además, el hecho de que este tema esté presente en dicha película de origen japonés contribuye a que el alumnado tome conciencia de que se trata de un tema presente en culturas distintas de la propia, en este caso de la japonesa, y así ampliar sus perspectivas culturales y proporcionar un intercambio en el que el estudiantado debata sobre las representaciones de los roles de género en la película y, además, las analice y compare de manera crítica con sus propias perspectivas.

La hipótesis de este artículo consiste en que el uso de la película seleccionada en la clase de inglés como lengua extranjera permite profundizar en el empoderamiento femenino, aspecto importante, pues la mayoría de las personas matriculadas en la asignatura son mujeres. Además, se trabajan aspectos léxico-gramaticales de la lengua inglesa presentes en la película seleccionada, tales como el

uso de los imperativos para dar órdenes, las oraciones condicionales y las oraciones en voz pasiva, entre otros aspectos igual de relevantes, entre los que destacan el uso de artículos o los distintos tiempos verbales, y distintas destrezas, entre ellas la escucha y el habla. Es decir, presentamos una propuesta didáctica que aporta contenido social, a la vez que se trabajan diferentes destrezas de la lengua inglesa. Consideramos que esto es importante para el alumnado que participa en la práctica al ser el inglés una lengua franca con la que este tendrá que trabajar en el futuro en distintos contextos sociales y culturales. Conviene precisar que la película seleccionada no se creó con un propósito pedagógico; sin embargo, consideramos que su tema, el modo en que se construyen los personajes femeninos y el consecuente impacto que tuvo a nivel mundial la convierten en un texto multimodal adecuado para utilizarse en las clases de inglés como lengua extranjera para trabajar la igualdad de género y el empoderamiento.

Los principales objetivos de este artículo son los siguientes: diseñar e implementar una propuesta didáctica para trabajar la igualdad de género como tema global en la enseñanza universitaria del inglés por medio de la película *La princesa Mononoke* (Miyazaki, 1997) y conocer la opinión del alumnado sobre la propuesta pedagógica en la que ha participado.

Las principales preguntas de investigación son las siguientes: ¿es la película seleccionada un texto multimodal adecuado para trabajar en cuestiones de género prestando especial atención al empoderamiento femenino en las clases de inglés como lengua extranjera? y ¿se pueden trabajar contenidos gramaticales y léxicos con dicha película a la vez que se profundiza en el género como tema global? A continuación, en este apartado se presenta la revisión de la literatura. La segunda sección del artículo presenta la metodología llevada a cabo a lo largo de esta investigación. En

la tercera sección, se muestra la propuesta de actividades y el análisis de los resultados. El artículo finaliza, así, con la discusión y las conclusiones basadas en el estudio.

A continuación, nos centraremos en la educación con perspectiva de género (EPG) por ser la igualdad de género uno de los temas principales de la propuesta didáctica de este artículo. La EPG se caracteriza por apostar por la igualdad de oportunidades de niñas y niños en el acceso a la educación y por el empoderamiento de las niñas, así como por los avances en currículos inclusivos que incluyan los logros de las mujeres en las distintas disciplinas, entre otros (Farré Gaudier, 2020; Martínez Lirola, 2017). El hecho de que se observen desigualdades de género en las instituciones educativas (Barrientos et al., 2022; García Villanueva et al., 2020; Saborío-Taylor y Arguedas Viquez, 2023) justifica la conveniencia de utilizar el enfoque EPG en la docencia.

Esta propuesta pedagógica anima al alumnado a tomar conciencia de la desigualdad en la distribución del poder, de los ejemplos de violencia simbólica que sufren las mujeres, etc.

La selección de la EPG como enfoque pedagógico conlleva una apuesta firme por la igualdad entre mujeres y hombres, y por una educación integral que vaya más allá de la adquisición de conocimientos y contribuya a la formación de una ciudadanía crítica que sepa responder a las demandas del siglo XXI (Martínez Lirola, 2022; Murga-Menoyo, 2018). Es una propuesta pedagógica que visibiliza la forma en que se discrimina e invisibiliza a las mujeres para evitar formas de opresión y discriminación. Para ello, es necesario deconstruir los estereotipos de género y las ideas patriarcales presentes en la conciencia colectiva que sitúan a las mujeres y niñas en un lugar inferior. Como señalan López Hernández y Sabater Fernández (2019): “El género no es una cualidad natural de

las personas sino un conjunto complejo de creencias culturales relacionadas entre sí, que estipulan el significado social de masculino y femenino” (p. 124).

Esta perspectiva pedagógica reivindica la dignidad humana de las personas independiente de su sexo, y busca también la igualdad de oportunidades que conduzca a una distribución equilibrada del poder y una responsabilidad en la construcción de una ciudadanía global comprometida con la construcción de una sociedad igualitaria en la que mujeres y hombres tienen igualdad de oportunidades (Mesa, 2019). Por ello, la EPG es un aporte importante para eliminar los estereotipos sexistas que existen en la conciencia colectiva (Martínez Lirola, 2017). Los estudios que han implementado la EPG destacan que este enfoque es adecuado para superar la discriminación o infravaloración por género y que contribuye a promover la igualdad y la diversidad (López Hernández y Sabater Fernández, 2019). También hay investigadoras/es que señalan que la implementación de la EPG contribuye a fomentar modelos de nuevas masculinidades, hecho que se asocia a una educación liberadora (Martínez Lirola, 2020; Rios, 2015).

Además, la EPG también combate y denuncia cualquier tipo de discriminación que sufran niñas o mujeres tanto en privado como en público (medios, religión o prácticas culturales en general) (Ruiz-Bejarano, 2020). Se trata de visibilizar las desigualdades de género y ofrecer alternativas para combatir las (Galarza Fernández et al., 2016). En consecuencia, introducir la perspectiva de género en la educación contribuye al empoderamiento de mujeres y niñas, que tradicionalmente no se ha tenido en cuenta. Por ello, la EPG fomenta el análisis crítico de los roles que se han otorgado a los diferentes sexos a lo largo de la historia, hecho que hace que, a pesar de que estamos en el siglo XXI, tengamos que seguir reivindicando la necesidad de introducir la

perspectiva de género en todos los niveles educativos. Además, esta propuesta educativa visibiliza los logros de la mujer en la sociedad en general y en las distintas disciplinas en particular. Otro de los retos fundamentales es ofrecer alternativas de lenguaje inclusivo e igualitario frente al lenguaje sexista.

De hecho, la EGP es fundamental para que el estudiantado reciba una formación integral que le permita avanzar como ciudadanía crítica en el siglo XXI. Estamos, pues, ante una propuesta pedagógica que va más allá de la adquisición de contenidos, ya que se promueve la igualdad entre mujeres y hombres. La equidad de género ocupa un eje central porque se considera un asunto de derechos humanos y justicia social. Está relacionado con el ODS 5, como hemos indicado.

Además de la EPG, consideramos necesario señalar que son varios los estudios que se han realizado sobre la pertinencia de utilizar los ODS en distintas disciplinas académicas y en los distintos niveles educativos. Por ejemplo, Ramos Torres (2021) señala la conveniencia de emplear los ODS en la educación superior por su compromiso con la formación de las personas con competencias clave relevantes para abordarlos y presenta unos estudios de caso en los que se pueden ver aplicaciones de los ODS. Rodríguez Peñarroja (2022) enmarca los ODS en la educación para el desarrollo sostenible (EDS) aplicada a la lengua extranjera en el grado de Turismo. En concreto, se presenta un proyecto que integra los ODS y el aprendizaje del inglés basado en la secuenciación de tareas comunicativas.

López Esteban (2022) presenta varios modelos y experiencias en los que se emplean los ODS en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas; se incide tanto en los desafíos como en los resultados positivos de las experiencias que se presentan. Muñoz Teheran et al. (2022) presentan

Además de su utilidad para mejorar el inglés y expandir el vocabulario, las películas también pueden ser empleadas para abordar diferentes temas como el género.

una experiencia de implementación con estudiantes de primaria y los logros y beneficios que obtuvo el alumnado participante en la propuesta pedagógica.

La eficacia en la enseñanza del inglés se halla principalmente en métodos que involucran el uso de la lengua real (Alolaywi, 2023; Moura et al., 2017). Por ello, la incorporación de películas en el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta apropiada, ya que permite trabajar con el idioma en el contexto que se presenta en la película. Son varios los expertos que también han destacado la creciente relevancia del uso de películas para potenciar la enseñanza y aprendizaje de un segundo idioma (Al Murshidi, 2020; Ebrahimi et al., 2018; Kabooha, 2016). Por tanto, emplear películas en las clases de inglés como lengua extranjera o segunda lengua conlleva efectos positivos, ya que los largometrajes son otro medio que los/as docentes vienen utilizando para complementar su currículo educativo (Goctu, 2017; Nassar, 2018; Vetrie, 2004). De esta forma, los/as profesores/as pueden formar y enseñar de manera relajada y lúdica, así como sensibilizar a los/as estudiantes presentándoles temas socioculturales, como es en este caso el género.

Asimismo, la mayor parte de las investigaciones centradas en el cine abordan el tema desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, afirmando que la competencia comunicativa mejora cuando



@Estudio Ghibli

las películas son parte integral del proceso de enseñanza- aprendizaje al ser consideradas herramientas auténticas para la adquisición del idioma (Al-Ahdal et al., 2021a; Albiladi et al., 2018). De esta manera, se ha prestado mucha atención a la eficacia del uso de películas para desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir. Por ejemplo, Stoller (1988) afirma que las películas se recomiendan para mejorar las habilidades de expresión oral, escrita y auditiva en inglés como lengua extranjera o segunda lengua. Por este motivo, las películas deben verse como ayudas y apoyo en el aula, así como una herramienta complementaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos estudios se enfocan en el desarrollo de las habilidades auditivas y orales de las/os estudiantes (Al-Ahdal et al., 2021b; Li y Wang, 2015), así como en las habilidades de lectura y escritura, especialmente cuando se utilizan subtítulos (Rao, 2019). Además, hay investigaciones que sugieren que el uso de películas facilita la adquisición del inglés como lengua extranjera de manera más rápida, promoviendo diversas habilidades y aumentando la motivación del estudiantado (Roslim et al., 2021).

De igual manera, se han llevado a cabo investigaciones para determinar si el uso de películas en el ámbito educativo contribuye al enriquecimiento del vocabulario y las expresiones idiomáticas en inglés por parte de los/as estudiantes (Al Murshidi, 2020; Ariffin, 2021; Ebrahimi et al., 2018; Sabouri et al., 2015). Los estudios que exploran las actitudes tanto del estudiantado como de los/as profesores/as hacia la inclusión de películas en inglés como herramienta para mejorar las habilidades lingüísticas coinciden en que esta práctica es percibida de manera positiva (Kaboooha, 2016; Roslim et al., 2021). Además de su utilidad para mejorar el inglés y expandir el vocabulario, las películas también pueden ser empleadas para abordar diferentes temas como el género (Abdel-Shehid y Kalman-Lamb, 2015; Annisa y Manullang, 2022) y el deporte (Mukherjee, 2018).

Es evidente que las películas atraen la atención de los estudiantes. Vetrie (2004) explica que elegir una película que se ajuste perfectamente a la experiencia del alumnado y que sea relevante para sus vidas crea un entorno dinámico en el que los/as estudiantes piensan críticamente sobre la película, expresan sus

opiniones de manera oral y escriben profusamente. Además, en palabras de Goctu (2017), “las películas se utilizan con fines pedagógicos para motivar a los/as estudiantes de idiomas y son una herramienta de enseñanza popular y de fácil acceso para la enseñanza del inglés como lengua extranjera” (p. 122). Así, existe una fuerte preferencia por considerar los largometrajes herramientas tanto educativas como motivacionales que pueden hacer que los/as estudiantes se comprometan más con su aprendizaje. Por ello, una película motivadora es clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que debe mostrar situaciones que sensibilicen y llamen también la atención del alumnado.

En la película *La princesa Mononoke* (Miyazaki, 1997), se confrontan diferentes perspectivas sobre la concepción del mundo, pues desde el inicio de la proyección se puede observar la maldición que aqueja al protagonista masculino Ashitaka, ya que este tiene que aprender a ver la vida de manera más positiva, y así destruir la maldición que está acabando con él lentamente. Al mismo tiempo, Ashitaka tiene que entender los comportamientos antagónicos de los dos personajes femeninos principales, quienes son Lady Eboshi y San.

En consecuencia, no hay héroes o heroínas versus villanos, ya que la película trasciende las tramas de animación arquetípicas de la época al presentar a sus personajes como profundamente humanos y, por tanto, contradictorios. Por ejemplo, Lady Eboshi, por un lado, defiende y ayuda a grupos marginados, como las prostitutas y los leprosos, pero al mismo tiempo no presta atención al hecho de que está deforestando los bosques. Además, su objetivo principal es matar al Dios del Bosque para obtener lo que ella considera progreso y bienestar para su sociedad. San, por otro lado, es incapaz de aceptarse a sí misma como humana, ya que ha sido criada por Moro, el Dios Lobo, repudiando de esta manera a los humanos e intentando salvar el bosque con

su propia vida, si así fuera necesario. Sin embargo, su lado humano desarrolla sentimientos afectivos hacia Ashitaka, lo que se interpreta como algo contradictorio. Por esta razón, cabe hacer énfasis en el papel que tienen las mujeres en la película, donde hay dos mujeres líderes que luchan por sus ideales: Lady Eboshi que simboliza a una mujer emprendedora moderna y San como la mujer fuerte que defiende la tradición, y así mostrar que las mujeres también pueden desempeñar un papel relevante dentro de la sociedad tradicional que se retrata a lo largo de la película.

2. Metodología

Este estudio presenta una metodología mixta, pues, por un lado, se presenta de manera cualitativa la descripción de una propuesta didáctica llevada a cabo en la enseñanza universitaria del inglés. Por otro lado, se ofrecen algunos datos cuantitativos basados en la tabla de evaluación que el alumnado y la profesora completaron (tabla 1) y el cuestionario anónimo que el alumnado completó al final de la práctica (anexo 1).

2.1 Contexto y participantes

Lengua Inglesa V es una asignatura obligatoria de seis créditos que se imparte en el primer cuatrimestre del tercer curso del grado en Estudios Ingleses. En ella se trabajan las distintas destrezas en inglés para que el alumnado alcance un nivel avanzado C1 (Council of Europe, 2020). El alumnado recibe cuatro horas de clase semanales, tres clases prácticas y una teórica. En la primera clase práctica, se trabajan las destrezas de lectura y escritura, además de revisar vocabulario avanzado en inglés, mientras la clase teórica se dedica al estudio de la gramática. Finalmente, en las otras dos horas prácticas,

se dedican fundamentalmente a trabajar la escucha, el habla y la interacción.

Durante el curso académico 2023-2024, hubo 66 personas matriculadas en la asignatura, 53 mujeres y 13 hombres, de las cuales 11 obtuvieron una beca Erasmus y cursaron la asignatura en el extranjero. La mayoría del alumnado tiene entre 20 y 22 años, y han estudiado inglés tanto en la enseñanza secundaria como en los dos cursos anteriores de la carrera. Casi todo el estudiantado quiere dedicarse a la enseñanza del inglés o a realizar labores vinculadas con la traducción y la interpretación en empresas.

2.2 Instrumentos

Los instrumentos de investigación empleados para evaluar los resultados del aprendizaje en la propuesta didáctica que se presenta han sido los siguientes. En primer lugar, se diseñó y se utilizó una tabla de evaluación en la que se presta atención a

aspectos vinculados tanto a los contenidos de la práctica como a las actitudes relacionadas con la realización grupal de las tareas. La tabla 1 de evaluación fue completada tanto por la profesora en su rol de investigadora (sus respuestas aparecen en la primera fila) como el alumnado (sus respuestas aparecen en la segunda fila) que realiza la práctica al final de la clase. Incluye aspectos a analizar, tales como hasta qué punto consideraban importantes la práctica del vocabulario y expresiones idiomáticas de la lengua inglesa; el desarrollo de las distintas destrezas, entre las que se destaca la escucha (*listening*) y el habla (*speaking*); el aprovechamiento de los materiales empleados; la muestra de actitudes prosociales, valores y perspectiva hacia la igualdad de género y el empoderamiento femenino; la discusión sobre temas globales, entre los que se destaca el feminismo y la igualdad, y aspectos interculturales, así como la cooperación y armonía en los grupos de trabajo.

Tabla 1. Tabla de evaluación empleada en la práctica sobre género

| Aspectos a considerar. Por favor, evalúa la práctica de género | 1 En total desacuerdo | 2 En desacuerdo | 3 Neutral | 4 De acuerdo | 5 Totalmente de acuerdo |
|---|-----------------------------|-----------------------|--------------|--------------------|-------------------------------|
| 1. Práctica del vocabulario y de expresiones idiomáticas | | | | | |
| 2. Desarrollo de distintas destrezas, especialmente la escucha y el habla | | | | | |
| 3. Aprovechamiento de los materiales empleados en el aula | | | | | |
| 4. Muestra de actitudes prosociales, valores y perspectiva hacia la igualdad de género y el empoderamiento femenino | | | | | |
| 5. Discusión sobre temas globales (feminismo, igualdad, etc.) y aspectos interculturales | | | | | |
| 6. Cooperación/armonía en los grupos | | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados detallados del análisis de la tabla de evaluación tanto del alumnado como de la profesora se presentan a continuación. Estos resultados están vinculados al segundo objetivo de este artículo centrado en conocer la opinión del alumnado sobre la experiencia didáctica en la que ha participado. Además, mientras la profesora completaba la tabla 1, tomó notas de las dificultades y los logros observados en los grupos al trabajar de manera cooperativa con las actividades propuestas.

El segundo instrumento de investigación empleado consistió en un cuestionario anónimo a través de Google Forms (anexo 1) para conocer la opinión del alumnado sobre el uso didáctico de las películas y el género como tema global. En él se pretendía conocer a modo general si el alumnado consideraba que las películas eran un recurso útil para mejorar su nivel de inglés, su conocimiento sobre aspectos globales tales como el género y cómo las escenas contribuían a indagar más el empoderamiento femenino. Tanto las actividades como las preguntas del cuestionario fueron diseñadas por la profesora para que el alumnado reflexionara sobre cómo incorporar películas en el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo mejora la comprensión de los/as estudiantes sobre el género como una cuestión global, sino que también los alienta a convertirse en participantes activos/as en la construcción de un mundo más equitativo e inclusivo.

Una vez realizado el cuestionario por parte del alumnado, los datos obtenidos se recopilaron de manera anónima al final del cuatrimestre y, acto seguido, se examinaron de manera manual. Hay cuatro preguntas dicotómicas, cuatro preguntas de respuesta corta y dos preguntas en que se utiliza una escala de Likert (5 = muy de acuerdo; 4 = de acuerdo; 3 = neutral; 2 = en desacuerdo; 1 = totalmente en desacuerdo). Estos datos fueron analizados estadísticamente mediante Excel, para así obtener parámetros estadísticos univariados.

2.3 Procedimiento

Dos de las horas prácticas de la asignatura se dedican semanalmente a que el alumnado mejore su capacidad de escucha, habla e interacción en inglés. Para ello, al comienzo del cuatrimestre, la profesora pidió al alumnado que se organizara en grupos de tres o cuatro personas con el fin de preparar una presentación oral cooperativa sobre un tema social de actualidad que permitiera al alumnado trabajar las destrezas indicadas y que se presentaría en clase a partir de la cuarta semana del cuatrimestre.

Durante las tres primeras semanas, la profesora se encargó de diseñar las prácticas. La de la primera semana consistió en la revisión de las características de una presentación oral efectiva y de las normas de citación de la American Psychological Association (APA). A continuación, la última parte de la práctica de la primera semana se dedica a que el alumnado participe en un *role-play* relacionado con problemas de violencia en un instituto. Tras la participación en el juego de roles, la profesora ofreció retroalimentación al alumnado sobre sus intervenciones y señaló la importancia de resolver los problemas de violencia en los entornos educativos para ofrecer una educación de calidad, aspecto que permite trabajar el ODS 4.

La práctica de la segunda semana se centró en profundizar en los derechos humanos y en los ODS. La profesora dividió al alumnado en grupos y le preguntó sus conocimientos sobre los derechos humanos. A continuación, se presentó un vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=oh3BbLk5UIQ>) con la historia de los derechos humanos y a cada grupo se le asignaron seis derechos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948) para que reflexionaran sobre distintas realidades en las que los derechos humanos asignados no eran respetados. Tras la discusión en los pequeños grupos, se

nombró un portavoz para que compartiera los ejemplos discutidos en la clase.

A continuación, la profesora introdujo los ODS (United Nations, General Assembly, 2015) vinculados a la necesidad de seguir trabajando por la defensa de los derechos humanos en la actualidad. Tras presentar los 17 ODS gracias a un vídeo y al documento oficial de las Naciones Unidas con todos los ODS (<https://www.youtube.com/watch?v=RpqVmvMCmp0>), la docente pidió al alumnado que vinculara los ejemplos de derechos humanos no respetados a los ODS con los que tenían relación y recordó que la práctica de la semana anterior se relacionó con el ODS 4 centrado en “Educación de calidad”. Tras la discusión en los grupos, se eligió un nuevo portavoz para que presentara las relaciones entre los derechos humanos y los ODS seleccionados. Finalmente,



Figura 1. San (izquierda) y Lady Eboshi (derecha) pelean en la Ciudad del Hierro Fuente: Miyazaki (1997).



Figura 2. San (izquierda) recrimina a Ashitaka (derecha) haber salvado a Eboshi. Fuente: Miyazaki (1997).

la profesora pidió a toda la clase que ofreciera ejemplos sobre el modo en que no eran respetados el ODS 4 y el derecho humano número 26 relacionado con el derecho a la educación. El alumnado ofreció algunos ejemplos, entre los que destacan el modo en que mujeres y niñas en Afganistán son privadas de recibir educación o la gran tasa de analfabetismo en determinados países de América Latina y Asia. Antes de acabar, la profesora precisó que la desigualdad en educación afecta más a las mujeres y niñas que a los hombres y niños, por lo que en la siguiente clase se trabajaría el ODS 5 centrado en la “Igualdad de género”.

La práctica de la tercera semana se explica de manera detallada debido a su vinculación con la EPG y el ODS 5, dos aspectos a los que se le dio importancia en la asignatura para dotarla de contenido social, además de los contenidos lingüísticos del currículo. La profesora diseñó la tercera práctica a fin de profundizar en la importancia del empoderamiento femenino para construir sociedades más igualitarias por medio de la película *La princesa Mononoke* (Miyazaki, 1997). La selección de esta película se justifica por medio de enfoques tanto educativos como culturales, debido a que, a pesar de no haber sido producida con fines didácticos, se trata de un largometraje japonés cuya complejidad narrativa ofrece una experiencia de aprendizaje que abarca diferentes ámbitos que contribuyen a la formación integral del alumnado. Estos incluyen el pensamiento crítico, los debates sobre temas sociales y la representación de diversos roles de género. Por este motivo, las actividades diseñadas vinculadas a la película nos permiten afirmar que se trata de una película que se puede emplear con fines educativos de manera efectiva.

Las fases seguidas en la preparación y puesta en práctica de esta práctica son las siguientes: tras ver la película seleccionada varias veces, la profesora seleccionó dos escenas gracias a las cuales se permite trabajar los estereotipos de género y la importancia del empoderamiento femenino (figuras 1 y 2).

Tabla 2. Algunos estereotipos de género

| ♂ Se supone que los hombres son: | ♀ Se supone que las mujeres son: |
|--|--|
| Activos, dominantes, fuertes | Pasivas, sumisas, débiles |
| Racionales, lógicos, estoicos | Emocionales, sensibles, empáticas |
| Sostén de la familia y proveedores | Sostén de las tareas del hogar y cuidado de niñas/os (crianza) |
| Evitan mostrar sensibilidad/vulnerabilidad | Evitan mostrar enojo |
| Expertos en posiciones de liderazgo | No expertas en posiciones de liderazgo |

Fuente: Elaboración propia.

Tras la selección de las escenas y antes de comenzar la práctica, la profesora dividió al alumnado en grupos y le pidió que enumerara algunos de los estereotipos de género. A continuación, se solicitó al estudiantado que revisara los estereotipos de género presentes en la tabla 2 que la profesora había preparado con anterioridad para que el estudiantado comprobara si coincidían o eran distintos a los que habían señalado en los grupos.

A continuación, se prepararon las actividades 1, 2 y 3 para que el alumnado vinculara los temas indicados relacionados con el género. Luego, se presentan en clase las escenas seleccionadas de la película y se pide al alumnado que realice la primera actividad, la cual estaba relacionada con las percepciones del alumnado con respecto a los estereotipos de género, es decir, tras ver las escenas seleccionadas de la película *La princesa Mononoke* (Miyazaki, 1997), el alumnado tenía que reflexionar sobre el modo en que los estereotipos de género se perpetuaban o eran retados y escribir sus ideas.

Las figuras 1 y 2 muestran a modo de ejemplo algunas capturas extraídas de las escenas del largometraje, las cuales presentan a las protagonistas de la película en una subversión de los roles de género relacionados con el poder individual de las protagonistas al aparecer luchando y mostrando una clara posición de liderazgo. Se seleccionaron estas escenas con el fin de que el alumnado pudiera obtener

información clave para escribir sus ideas con respecto a los desafíos de los estereotipos de género que encontraron a lo largo de las escenas proyectadas. Realizar esta actividad permite al estudiantado contrastar algunos estereotipos de género presentes en las dos protagonistas de la película, pues se las representa activas, fuertes y enfadadas.

La segunda actividad quedó vinculada a los conceptos generales del empoderamiento femenino. El alumnado tenía que reflexionar sobre el modo en que las dos protagonistas de la película se representan como mujeres empoderadas. Para ello, el alumnado tenía que describir cómo los principales personajes de *La princesa Mononoke* (Miyazaki, 1997) que aparecían en las escenas seleccionadas mostraban su empoderamiento prestando atención a los siguientes aspectos: agencia, es decir, la capacidad para emprender acciones, desarrollo del carácter del personaje, liderazgo, resiliencia y perseverancia, destreza y fuerza.

A continuación, la profesora explicó los principales aspectos presentes en el empoderamiento individual, prestando atención a aspectos como el autoconcepto, la independencia, la autoestima o la capacidad de tomar decisiones, así como la capacidad para comunicarse y negociar para que el alumnado pudiera realizar un breve análisis de dichos aspectos en las dos protagonistas de la película en la actividad 3.

A continuación, las figuras 3 y 4 incluyen capturas extraídas de la película donde se presentan a las protagonistas en diferentes contextos de empoderamiento, es decir, en escenas en las que las protagonistas aparecen representadas como lideresas tomando decisiones o dando órdenes, las cuales sirven como apoyo visual para un mejor entendimiento sobre la práctica realizada por el estudiantado.

La tercera y última actividad se centraba en el nivel de empoderamiento femenino de ambas protagonistas, pues se pidió al alumnado que, tras ver las escenas seleccionadas, reflexionara sobre el nivel de empoderamiento femenino individual que observaba en San (la llamada Princesa Mononoke), prestando atención a los aspectos comentados (el autoconcepto, la



Figura 3. San intenta atacar a Lady Eboshi en la Ciudad del Hierro. Fuente: Miyazaki (1997).

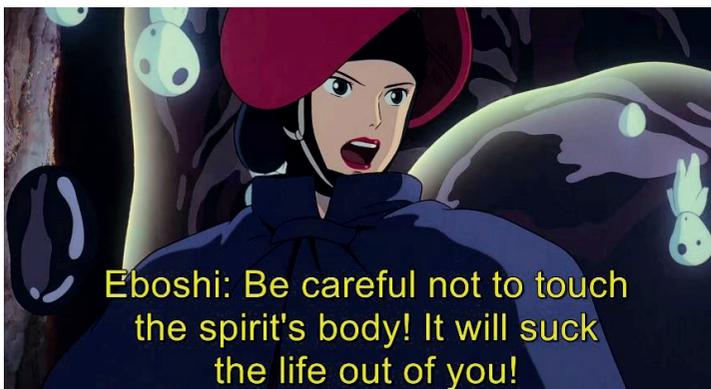


Figura 4. Eboshi advierte a los hombres para que no se acerquen al Espíritu del Bosque. Fuente: Miyazaki (1997).

independencia, la autoestima o la capacidad de tomar decisiones, la capacidad para comunicarse y negociar) y calificarlos con una escala de Likert, donde 1 equivalía a un nivel muy bajo, 2 a bajo, 3 a intermedio, 4 a alto y 5 a muy alto.

De manera similar, el alumnado tenía que reflexionar sobre el nivel de empoderamiento individual observado en Lady Eboshi (la lideresa de la Ciudad del Hierro), prestando atención a los mismos aspectos indicados (el autoconcepto, la independencia, la autoestima o la capacidad de tomar decisiones, la capacidad para comunicarse y negociar) y calificarlos con una escala de Likert como la anterior.

La profesora, en su rol de investigadora, tomó notas mientras el alumnado realizaba las actividades y completó la tabla de evaluación diseñada (tabla 1). Una vez que el alumnado realizó las actividades, se le pidió que completara la misma tabla de evaluación que había completado la profesora durante la realización de las actividades (tabla 1) para observar si había similitudes o diferencias entre lo percibido por la profesora y lo experimentado por el alumnado durante la práctica. Finalmente, el alumnado completó un cuestionario anónimo de manera individual (anexo 1) para llevar a cabo una reflexión sobre la experiencia didáctica en la que ha participado y profundizar en los aspectos incluidos de empoderamiento femenino y las distintas destrezas que se han practicado gracias a esta propuesta pedagógica. Además, debido al cuestionario se ofrecen algunos datos cuantitativos basados en el estudio.

Los documentos oficiales relacionados con los derechos humanos y los ODS, los vídeos empleados en la segunda clase práctica y las escenas de la película empleadas en la tercera práctica permitieron al alumnado revisar y aprender vocabulario relacionado con temas globales, como los derechos humanos, los ODS y la importancia de la igualdad de

género y el empoderamiento femenino. Además, las actividades diseñadas ofrecieron la posibilidad de utilizar estructuras gramaticales avanzadas propias del nivel C1 tanto en el discurso oral como en el escrito. El hecho de que el alumnado trabajara por grupos en las tres clases prácticas permitió trabajar competencias sociales, entre las que destacan la cooperación, la colaboración o el liderazgo.

3. Resultados

En este apartado, se analizan tanto los datos del cuestionario anónimo que el alumnado completó al final de la práctica como los de la tabla de evaluación que tanto la profesora como el alumnado completaron (tabla 1). Finalmente, se presenta la discusión.

3.1 Resultados del cuestionario

El cuestionario lo completaron 54 personas, es decir, todo el alumnado matriculado en la asignatura, con la excepción de las personas que estaban en el extranjero con una beca Erasmus y dos alumnas que tenían una adaptación curricular debido a su trabajo.

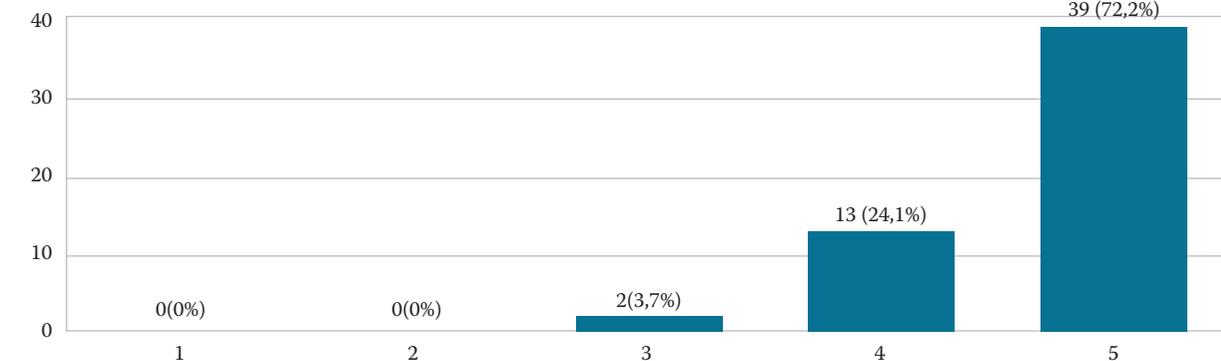
En la primera pregunta del cuestionario, se le planteó al estudiantado si pensaba que el uso de películas con fines pedagógicos era útil para mejorar su nivel de inglés. El 98,1 % de

los/as encuestados/as respondieron afirmativamente frente a un 1,9 % que opinaban lo contrario. En la segunda pregunta, aportan algunas de sus razones, entre las que se destacan que las películas ayudan a un mejor entendimiento de otras destrezas relacionadas con el idioma, tales como la escucha y el habla, que plantear películas en el aula es mucho más entretenido que el método tradicional y que, en consecuencia, los/as alumnos/as interactúan y participan más en clase, mejorando de esta manera su adquisición lingüística de manera implícita. Sin embargo, la razón negativa está relacionada con la obligatoriedad de este tipo de prácticas y cuestionarios, así como el poco ejercicio de la habilidad relacionada con la escritura.

En referencia a la tercera pregunta, en la cual el estudiantado debía seleccionar por medio de la escala de Likert hasta qué punto ver películas era efectivo a la hora de profundizar en problemas mundiales tales como el género, el 72,2 % le dio la máxima importancia, un 24,1 % afirmó que esta prioridad debía ser alta de igual manera y solo un 3,7 % permaneció neutral, tal y como se indica en la figura 5.

Mediante la cuarta pregunta se pretendía saber si el alumnado había experimentado algún tipo de mejora en su nivel de inglés gracias a la utilización de películas en el

Figura 5. Resultados de la tercera pregunta relacionada con la efectividad de ver películas para trabajar el género como tema global



Fuente: Elaboración propia.

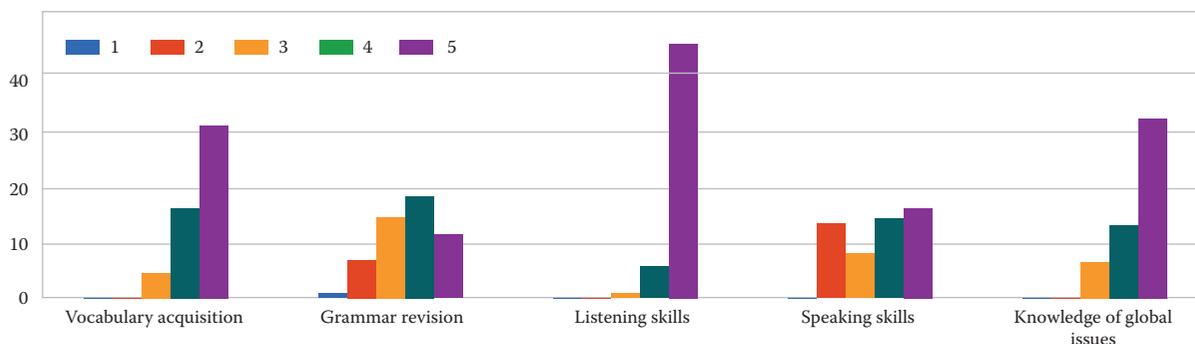
proceso de enseñanza-aprendizaje, donde una gran mayoría conformada por un 81,5 % respondió de manera afirmativa, en comparación con dos porcentajes del 9,3 % que respondió de manera afirmativa o indicando que no estaba del todo seguro.

A continuación, en la quinta pregunta, se le permitió al estudiantado responder mediante otra escala de Likert a diferentes opciones en las que tenían que indicar hasta qué punto podría contribuir el uso de películas a mejorar diferentes áreas. En el área relacionada con la adquisición del vocabulario, 32 personas (59,3 %) seleccionaron que era de vital importancia, 17 (31,5 %) que la importancia era igualmente alta y solo 5 personas (9,2 %) permanecieron neutrales. En el ítem en el que se engloba la revisión de gramática, 12 (22,2 %) encuestados/as indicaron que la contribución era máxima, 19 (35,2 %) señalaron que también tenía importancia, 15 personas (27,7 %) optaron por una posición neutral, 7 personas (13 %) afirmaron que esta contribución era baja y solo una persona (1,9 %) indicó que era demasiado baja. En referencia a las habilidades de escucha, 47 estudiantes (87 %) seleccionaron que esta contribución fue de máxima importancia, 6 personas (11,1 %) prefirieron la opción que era igualmente alta y un encuestado/a (1,9 %) permaneció neutral. Con respecto a las habilidades del habla, 17 personas (31,5 %) seleccionaron que

esta contribución fue muy alta, junto con 15 encuestados/as (27,7 %) que indicaron que era también alta, mientras 8 personas (14,8 %) se mantuvieron neutrales y 14 (25,9 %) señalaron que esta contribución fue baja en comparación con otras habilidades. En cuanto al aprendizaje y conocimiento de problemas sociales, 33 personas (61,1 %) respondieron que tuvo la máxima importancia, seguido de 14 personas (25,9 %) que apuntaron que tuvo importancia y finalizando con 7 personas (13 %) que permanecieron neutrales. Por ende, en la quinta pregunta, el alumnado dio mayor importancia a la contribución con respecto a las habilidades de escucha, seguida del aprendizaje de problemas sociales y adquisición de vocabulario, y finalizando con las habilidades del habla y la revisión gramatical, como se muestra en la figura 6.

La sexta pregunta se centró en conocer cómo el alumnado definía la concepción relacionada con el empoderamiento femenino, cuyas respuestas más destacadas hablaban de que las mujeres sean conscientes de su identidad como tales en una sociedad patriarcal; promover y luchar por una representación justa de la mujer en la sociedad; creer en las capacidades, los talentos y las habilidades de las mujeres, y así conseguir una igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y que las mujeres tengan control y poder absoluto sobre sus propias vidas.

Figura 6. Resultados de la quinta pregunta relacionada con áreas que mejoran al emplearse películas en el aula



Fuente: Elaboración propia.

En referencia a la séptima pregunta, relacionada con saber si el estudiantado creía que la educación desempeñaban un papel importante en cuanto a empoderar a las mujeres se refería, un 94,4 % de los/as encuestados respondieron afirmativamente, mientras solo un 5,6 % indicó que no estaba de acuerdo. Entre las respuestas afirmativas que se encuentran en la octava pregunta, predominan aquellas que hablan del hecho de que la educación es clave para conseguir cualquier cambio social, una educación de calidad es capaz de empoderar a las mujeres aportándoles confianza en sí mismas y que los niños y niñas pueden ser enseñados desde pequeños/as a evitar ciertos estereotipos de género. Sin embargo, las respuestas más negativas incluían que la cultura y sociedad de algunos países influían perjudicialmente sobre la educación, convirtiéndola de esta manera en una herramienta de adoctrinamiento nocivo y que el papel que desempeña la educación en este aspecto no es del todo vital.

Con respecto a la novena pregunta, basada en conocer si el alumnado creía que el concepto relacionado con el empoderamiento femenino analizado a lo largo de las escenas era apropiado para introducirlo en el aula, se halla que un 98,1 % respondió de manera afirmativa frente a un 1,9 % que no estaba del todo de acuerdo. En la décima pregunta, el alumnado incluyó algunas de sus percepciones con respecto a la anterior pregunta, coincidiendo en mayor medida en que el empoderamiento femenino era un problema actual que debía ser enseñado en cualquier aula, motivado a su vez por la representación de dos mujeres fuertes que no recaen en los estereotipos de géneros vinculados a las mujeres y que a su vez muestran una perspectiva que puede estar relacionada con el mundo real. No obstante, la razón negativa indica que el concepto transmitido en las escenas acababa resultando repetitivo, ya que es un tema del que se ha hecho hincapié en el aula en otras ocasiones.

3.2 Resultados de la tabla de evaluación

A continuación, se presenta la tabla de evaluación empleada en la práctica sobre género (tabla 3) con los resultados obtenidos. Los datos que aparecen en la primera fila corresponden al porcentaje ofrecido por la profesora y en la segunda fila se presentan los resultados del alumnado.

Con respecto al primer ítem relacionado con la práctica del vocabulario y expresiones idiomáticas, se observa que alrededor de un 25 % del alumnado encuestado y la profesora le concede la puntuación máxima en la escala de Likert, hecho que confirma que hay personas que han tomado conciencia de haber practicado con vocabulario sobre género tanto al escuchar la película como al realizar las distintas actividades y dialogar en los grupos. La profesora considera que un 50 % del alumnado ha trabajado bastante bien con el vocabulario (4 en la escala de Likert) y concede un 25 % a la respuesta neutral, pues algunos grupos podrían haber trabajado mejor este aspecto. Las diferencias entre las puntuaciones 3 (neutral) y 4 (de acuerdo) en las respuestas del alumnado se relacionan con el hecho de que, al no haber una práctica de vocabulario específico en los ejercicios, el alumnado ofrece un porcentaje menor al de la profesora (39,62 %) en la opción de acuerdo y mayor (35,84 %) en la opción neutral.

Con respecto al segundo ítem vinculado al desarrollo de distintas destrezas, especialmente a la escucha y al habla, tanto el alumnado como la profesora ofrecen porcentajes muy similares. Tanto la autoevaluación del alumnado como la que realiza la profesora de este ítem confirman que más de un tercio del alumnado coincide en que ha trabajado mucho estas destrezas y los otros dos tercios también lo consideran, pero su respuesta es neutral o de acuerdo en la escala de Likert.

Tabla 3. Tabla de evaluación empleada en la práctica sobre género con los resultados

| Aspectos a considerar. Por favor, evalúa la práctica de género. | 1 En total desacuerdo Profesora Alumnado | 2 En desacuerdo | 3 Neutral | 4 De acuerdo | 5 Totalmente de acuerdo |
|---|--|-----------------------|--------------------|--------------------|-------------------------------|
| 1. Práctica del vocabulario y de expresiones idiomáticas | 0 0 | 0 0 | 25 % 35,84 % | 50 % 39,62 % | 25 % 24,52 % |
| 2. Desarrollo de distintas destrezas, especialmente la escucha y el habla | 0 0 | 0 0 | 33,50 % 32,07 % | 30,25 % 30,18 % | 36,25 % 37,73 % |
| 3. Aprovechamiento de los materiales empleados en el aula | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 10 % 9,43 % | 90 % 90,56 % |
| 4. Muestra de actitudes prosociales, valores y perspectiva hacia la igualdad de género y el empoderamiento femenino | 0 0 | 0 0 | 0 0 | 26,70 % 28,31 % | 73,30 % 71,69 % |
| 5. Discusión sobre temas globales (feminismo, igualdad, etc.) y aspectos interculturales | 0 0 | 0 0 | 20 % 20,75 % | 30 % 32,07 % | 50 % 47,16 % |
| 6. Cooperación/armonía en los grupos | 0 0 | 0 0 | 5,66 % 5,66 % | 0 0 | 94,33 % 94,33 % |

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, el análisis del tercer ítem centrado en el compromiso con los materiales utilizados en la práctica muestra claramente que el 90,56 % del alumnado y el 90 % de las respuestas de la profesora se sitúan en el punto 5 de la escala de Likert. El 10 % restante elige la respuesta en la que está de acuerdo, hecho que confirma que el alumnado ha trabajado muy bien con los materiales seleccionados y la profesora lo ha podido constatar durante la práctica.

La observación de las actitudes prosociales y los valores en la práctica también se sitúa en las puntuaciones que estaban tanto de acuerdo como muy de acuerdo. Además, no se observan diferencias significativas entre las respuestas de la docente (73,30 % en el 5 y 26,70 % en el 4) y del estudiantado (71,69 % en el 5 y 28,31 % en el ítem en el que están de acuerdo), hecho que es importante al relacionarse este ítem con la observación

de distintas opiniones referidas a temas de género.

El quinto ítem se centra en la discusión sobre temas globales y aspectos interculturales en la práctica. La variación entre las respuestas de las/os alumnas/os y de la docente son mínimas, pues la profesora considera que el 50 % del alumnado lo hace muy bien (5 y el 47,16 % del alumnado también ofrece esta respuesta) y un 30 % lo hace bien (4 y el 32,07 % del estudiantado elige la misma respuesta). El resto del alumnado escoge la respuesta 3 y tanto la autoevaluación (20,75 %) como la evaluación de la profesora (20 %) muestran que este porcentaje se corresponde con alumnado más tímido y que participó menos.

Finalmente, el sexto ítem se centra en la cooperación y la armonía en los grupos. Destaca que el 94,33 % del alumnado considera que hubo mucha cooperación en los grupos, porcentaje compartido también por la profesora. El 5,66

% que aparece en la respuesta neutral está vinculado a uno de los grupos en el que hubo diferentes opiniones y el alumnado hubiera necesitado más tiempo para debatir y llegar a algún consenso.

4. Conclusiones

Enmarcar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los principios de la EPG y en el ODS 5 facilita que el alumnado pueda reflexionar sobre cuestiones relacionadas con la igualdad de género, a la vez que desarrolla distintas destrezas en inglés. En este sentido, consideramos que tanto los ODS como la EPG contribuyen a la formación integral del alumnado al ampliarle la mirada y ofrecerle oportunidades para llevar a cabo una reflexión crítica.

Los materiales empleados para trabajar la propuesta didáctica no solo permiten profundizar en temas globales como los derechos humanos, la educación o el género, sino que también son adecuados para revisar o aprender aspectos gramaticales y lingüísticos propios del nivel C1, por ejemplo, vocabulario avanzado vinculado a dichos temas y oraciones pasivas complejas, distintos tipos de condicionales y oraciones de relativo, sujetos complejos, inversión, estilo indirecto, entre otros.

Este estudio presenta varias limitaciones. Una de las principales es el número de alumnas/os que han participado en la experiencia. En futuras investigaciones, es necesario aplicar la propuesta a más grupos, quizás de otras universidades o, incluso, de otras carreras de la misma facultad o de otras, debido a que la temática trabajada son temas globales que se han de llevar a cabo de manera transversal en distintas disciplinas. El hecho de que la encuesta no esté testada es otra limitación del estudio, pues se ha empleado solo para conocer la opinión del alumnado sobre aspectos importantes vinculados a las

actividades realizadas. La tabla de evaluación podría ampliarse en otros estudios y prestar atención a otros aspectos más concretos. Finalmente, otra limitación del estudio es haber trabajado solo con algunos temas sociales y algunos ODS debido a la limitación de tiempo, ya que a partir de la semana cuarta del cuatrimestre el alumnado ha de presentar las presentaciones orales cooperativas que ha preparado.

A pesar de encontrar ciertas limitaciones en el estudio, los resultados obtenidos han demostrado ser fundamentales para comprender la viabilidad y el potencial de esta propuesta didáctica. Por este motivo, los hallazgos encontrados sirven a modo de base sobre la cual se pueden desarrollar y perfeccionar futuras investigaciones en otros contextos educativos, y así ofrecer diferentes oportunidades para una mejor optimización de los resultados obtenidos.

Financiamiento

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

Las autoras declaran que no tienen conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

El alumnado respondió el cuestionario de manera anónima y fue informado sobre que los resultados se usarían solo para la investigación y para mejorar la docencia.

Contribución de los autores

La primera autora ha preparado todos los apartados con la excepción de los resultados del cuestionario y el abstract en inglés.

La segunda autora ha preparado los resultados del cuestionario, abstract en inglés y ha completado la discusión y el estado de la cuestión. Las autoras han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Declaración sobre tecnologías generativas asistidas por IA en el proceso de escritura

Durante la preparación de este trabajo, las autoras no han utilizado ninguna herramienta de IA.

Referencias

- Abdel-Shehid, G. y Kalman-Lamb, N. (2015). Multiculturalism, gender and bend it like Beckham. *Social Inclusion*, 3(3), 142-152. <https://doi.org/10.17645/si.v3i3.135>
- Acosta Torres, R. y Aguilar Balderas, J. C. (comps.) (2018). *Educación para la sostenibilidad: La función de la universidad en el cumplimiento de la agenda 2030*. Arlequín.
- Al Murshidi, G. H. (2020). Effectiveness of movies in teaching and learning English as a foreign language at universities in UAE. *Psychology and Education*, 57(6), 442-450. <https://doi.org/10.17762/pae.v57i6.50>
- Al-Ahdal, A. A. M. H., Alfauzan, A. H. A. y Al-Sa'egh, N. M. S. (2021a). Educational technology enhancement in EFL classrooms through cinema: Innovative learning. *International Journal of Electrical Engineering & Education*. <https://doi.org/10.1177/0020720920984309>
- Al-Ahdal, A. A. M. H., Alfauzan, A. H. A. y Al-Sa'egh, N. M. S. (2021b). Getting cinema into the Saudi EFL classroom: Catering to changing learner needs. *Tobacco Regulatory Science*, 7(5-1), 3826-3843. <https://doi.org/10.18001/TRS.7.5.1.156>
- Albiladi, W. S., Abdeen, F. H. y Lincoln, F. (2018). Learning English through movies: Adult English language learners' perceptions. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(12), 1567-1574. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0812.01>
- Alolaywi, Y. (2023). Learning English from movies: An exploratory study. *International Journal of Social Science and Human Research*, 6(4), 2332-2343. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v6-i4-43>
- Annisa, P. S. M. y Manullang, E. B. (2022). Representation of gender in *Mulan 2020*: A semiotics approach. *Journal Darma Agung*, 30(1), 43-53. <http://dx.doi.org/10.46930/ojsuda.v30i1.1408>
- Ariffin, A. (2021). Effects of student collaboration on ESL learners' vocabulary development. *Asian Journal of University Education*, 17(1), 177-191. <https://doi.org/10.24191/ajue.v17i1.12627>
- Barrientos, P., Montenegro, C. y Andrade, D. (2022). Perspectiva de género en prácticas educativas del profesorado en formación: Una aproximación etnográfica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 235-255. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.013>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Ebrahimi, R., Kargar, A. y Zareian, A. (2018). Advantages and disadvantages of input-flood through watching movies on learning English: A case study. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5(1), 208-224. <https://www.jallr.com/index.php/JALLR/article/view/760/pdf760>

- Farré Gaudier, A. M. (2020). Mujeres líderes en la educación del siglo XXI. Brief.
- Galarza Fernández, E., Cobo Bedía, R. y Esquembre Cerdá, M. (2016). Medios y violencia simbólica contra las mujeres. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 818-832. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2016-1122>
- García Villanueva, J., Díaz García, D. I. y Hernández Ramírez, C. I. (2020). La transversalización de la perspectiva de género como una herramienta de intervención en educación. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*, 11(1), 69-82. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.201101.06>
- Goctu, R. (2017). Using movies in EFL classrooms. *European Journal of Language and Literature Studies*, 3(2), 121-124. <https://doi.org/10.26417/ejls.v8i1.p121-124>
- González Mujico, F. y Lasagabaster, D. (2019). Enhancing L2 motivation and English proficiency through technology. *Complutense Journal of English Studies*, 27, 59-78. <https://doi.org/10.5209/cjes.62990>
- Kabooha, R. H. (2016). Using movies in EFL classrooms: A study conducted at the English Language Institute (ELI), King Abdul-Aziz University. *English Language Teaching*, 9(3), 248-257. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n3p248>
- Leite, C., Monteiro, A., Barros, R. y Ferreira, N. (2022). Curricular practices towards sustainability and a transformative pedagogy. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 107-125. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.006>
- Li, X. y Wang, P. (2015). A research on using English movies to improve Chinese college students' oral English. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(5), 1096-1100. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0505.26>
- Llorente-Cejudo, C., Gil-Quintana, J. y Hurtado-Mazeyra, A. (2022). Editorial. *Alteridad: Revista de Educación*, 17(1), 7-10.
- López Esteban, C. (ed.) (2022). Los ODS: Avanzando hacia una educación sostenible. Modelos y experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y
- Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/0AQ0327>
- López Hernández, L. y Sabater Fernández, C. (2019). Formación del profesorado de magisterio: Competencias socio-personales según género y etapa educativa. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 121-137. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.7991>
- Martínez Lirola, M. (2017). La importancia del análisis crítico del discurso y la gramática visual para analizar textos: Propuesta de actividades prácticas enmarcadas en la educación para el desarrollo, la educación con perspectiva de género y la educación para la paz. Comares.
- Martínez Lirola, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: Formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27-45. <https://doi.org/10.35362/rie8223596>
- Martínez Lirola, M. (2022). El análisis crítico del discurso y la pedagogía crítica: Explorando sus relaciones y sus aplicaciones didácticas. Comares.
- Mesa, M. (2019). La educación para la ciudadanía global: Una apuesta por la democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 15-26. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001>
- Miyazaki, H. (1997). La princesa Mononoke [película]. Studio Ghibli.

- Moura, A., Cachadinha, M. y Almeida, C. (2017). Cinema integrated learning in higher education: The case. *Journal of Education & Social Policy*, 7(1), 143-151. https://www.jespnet.com/journals/Vol_4_No_1_March_2017/17.pdf
- Mukherjee, A. (2018). Representational politics in Bollywood sports movies of the 21st century: Empowering women through counter cinema. *PostScriptum: An Interdisciplinary Journal of Literary Studies*, 3(2), 65-80. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1318946>
- Muñoz Teheran, E., De Aguas Beltrán, L., Anaya Herrera, J., Gándara Molina, M., Restrepo Ruiz, M. y Martínez Bula, L. R. (2022). Implementación de estrategias de enseñanza de los objetivos del desarrollo sostenible a estudiantes del grado primero del centro educativo milagros, Sincelejo-Sucre. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 8616- 8636. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4023
- Murga-Menoyo, M. Á. (2018). La formación de la ciudadanía en el marco de la Agenda 2030 y la justicia ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 37-52. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>
- Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Naciones Unidas. (2019). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019_Spanish.pdf
- Nassar, A. (2018). The effect of using popular animated films on enhancing EFL students' vocabulary [tesis de maestría, Hebron University]. [https://dspace.hebron.edu/jspui/bitstream/123456789/702/1/The%20Effect%20of%20Using%20Popular%20Ani-](https://dspace.hebron.edu/jspui/bitstream/123456789/702/1/The%20Effect%20of%20Using%20Popular%20Animated%20Films%20on%20Enhancing%20EFL%20Students%27%20Vocabulary.pdf)
- [mated%20Films%20on%20Enhancing%20EFL%20Students%27%20Vocabulary.pdf](https://dspace.hebron.edu/jspui/bitstream/123456789/702/1/The%20Effect%20of%20Using%20Popular%20Animated%20Films%20on%20Enhancing%20EFL%20Students%27%20Vocabulary.pdf)
- Ramos Torres, D. I. (2021). Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 89-110. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27763>
- Rao, P. S. (2019). The impact of English movies on learning english in esl/efl classrooms: A classroom action research. *Research Journal of English Language and Literature (RJELAL)*, 7(4), 2321-3108. <https://doi.org/10.33329/rjelal.74.430>
- Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible. (2020). Acelerando la educación para los ODS en las universidades: Una guía para universidades e instituciones de educación superior y terciaria. <https://irp-cdn.multiscreensite.com/be6d1d56/files/uploaded/accelerating-education-for-the-sdgs-in-unis-ES-web.pdf>
- Rios, O. (2015). Nuevas masculinidades y educación liberadora. *Intangible Capital*, 11(3), 485-507. <https://doi.org/10.3926/ic.654>
- Rodríguez Peñarroja, M. (2022). La educación para el desarrollo sostenible aplicada a la enseñanza-aprendizaje del alemán como lengua extranjera. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 34, 45-67. <https://doi.org/10.24197/trp.1.2022.45-67>
- Rosado-Castellano, F. y Flores-Rodríguez, C. (2023). Justicia social y desarrollo sostenible en la legislación educativa española. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 125-140. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.007>
- Roslim, N., Azizul, A. Faridah, N., Vahid y Abdullah, M. (2021). Exploring movies for language teaching and learning at the tertiary level. *Asian Journal of University Education (AJUE)*, 17(3), 271-280. <https://doi.org/10.24191/ajue.v17i3.1452>

- Ruiz de la Torre, G., Gómez Gómez, K. y Ruiz Ávalos, F. G. (2016). La dimensión del desarrollo sostenible en la creación de nueva oferta educativa para la Universidad Pedagógica Nacional. *Uaricha: Revista de Psicología*, 13(30), 225-251. <https://doi.org/10.35830/urp.v13i30.131>
- Ruiz-Bejarano, A. M. (2020). Educación inclusiva, criticidad y compromiso social: Innovación docente y aprendizaje-servicio en la formación inicial docente. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 233-248. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.12407>
- Saborío-Taylor, S. y Arguedas Viquez, R. (2023). Prácticas para la equidad de género en la docencia universitaria dentro del contexto de la Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 1-19. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54663>
- Sabouri, H., Zohrabi, M. y Osbouei, Z. K. (2015). The impact of watching English subtitled movies in vocabulary learning in different genders of Iranian EFL learners. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 3(2), 110-125. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=306e42a5ab8f8da683bcb780e66b499fe22cf2f1>
- Stoller, F. (1988). *Films and videotapes in the ESL/EFL classroom*. Northern Arizona University.
- Unesco. (2017). Education for sustainable development goals: Learning objectives. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Unesco. (2018). Progress on education for sustainable development and global citizenship education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266176>
- United Nations, General Assembly. (2015). Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. <https://www.refworld.org/legal/resolution/unga/2015/en/111816>
- Vetrie, M. (2004). Using film to increase literacy skills. *English Journal*, 93(3), 39-45. <https://doi.org/10.2307/4128807>

Anexo 1: Cuestionario sobre el uso didáctico de películas y el género como tema global

1. ¿Consideras que el uso de películas con fines pedagógicos es útil para mejorar tu inglés?
Sí | No
2. ¿Por qué? ¿Por qué no? Por favor, justifica tu respuesta.
3. ¿Consideras que ver películas es efectivo para profundizar en temas globales como el género? (1 es la puntuación más baja y 5 la más alta):
1 2 3 4 5
4. ¿Has notado alguna mejora en tu inglés al ver películas en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
 - Sí
 - No
 - No lo sé

5. ¿De qué manera puede el uso de películas en la clase contribuir al desarrollo de las siguientes áreas? (1 es la puntuación más baja y 5 la más alta):
 - Adquisición de vocabulario 1 2 3 4 5
 - Revisión de la gramática 1 2 3 4 5
 - Destrezas de escucha 1 2 3 4 5
 - Destrezas orales 1 2 3 4 5
 - Conocimiento de temas globales (como el género) 1 2 3 4 5
6. ¿Cómo definirías el empoderamiento femenino?
7. ¿Consideras que la educación desempeña un papel importante en el empoderamiento de las mujeres?
Sí | No
8. ¿Por qué? ¿Por qué no? Por favor, justifica tu respuesta.
9. ¿Consideras que el tema principal de las escenas de las películas analizadas en clase (en este caso el empoderamiento femenino) ha sido adecuado para trabajarlo en la clase de inglés?
Sí | No
10. ¿Por qué? ¿Por qué no? Por favor, justifica tu respuesta.