



Gender Violence and Individuality in the Short Stories "Regina" and "La señorita Julia": Thinking Routines and AI in the Spanish Classroom

Teresa Fernández-Ulloa
California State University, Bakersfield
tfernandez_ulloa@csub.edu
<https://orcid.org/0000-0001-5146-4516>

Recibido. Received 26/03/2025
Aceptado. Accepted 29/04/2025
Publicado. Published 30/04/2025

ABSTRACT

Gender-based violence, which, according to INEGI data, affects 70.1% of women in Mexico, constitutes an urgent challenge for critical education. This article presents a didactic experience carried out in an advanced Spanish class, where students, mostly women of Mexican origin, analyzed the short stories "Regina" by Dahlia de la Cerda and "La señorita Julia" by Amparo Dávila in dialogue with a thematic lecture. The proposal integrated global competence objectives and social-emotional learning principles, articulating critical thinking, empathy, and student agency. Through textual and visual analysis—using thinking routines and artificial intelligence for image creation—students explored structural and symbolic forms of violence as well as the performativity of gender. The experience fostered the development of a critical consciousness capable of questioning oppressive structures and promoting social transformation.

KEYWORDS: Gender violence, education, critical thinking, global competence, female individuality

La violencia de género y la individualidad en los cuentos "Regina" y "La señorita Julia": rutinas de pensamiento e inteligencia artificial en la clase de español

RESUMEN

La violencia de género, que según datos del INEGI afecta al 70.1 % de las mujeres en México, constituye un desafío urgente para la educación crítica. Este artículo propone una experiencia didáctica llevada a cabo en una clase de español avanzado, en la que estudiantes, en su mayoría mujeres de origen mexicano, analizaron los cuentos "Regina", de Dahlia de la Cerda, y "La señorita Julia", de Amparo Dávila, en diálogo con una conferencia temática. La propuesta integró objetivos de competencia global y aprendizaje socioemocional, articulando pensamiento crítico, empatía y agencia estudiantil. A través del análisis textual y visual, utilizando rutinas de pensamiento e inteligencia artificial para la creación de imágenes, se abordaron las violencias estructurales y simbólicas, así como la performatividad del género. La experiencia favoreció el desarrollo de una conciencia crítica capaz de cuestionar estructuras opresivas y de promover la transformación social.

PALABRAS CLAVE: violencia de género, educación, pensamiento crítico, competencia global, individualidad femenina

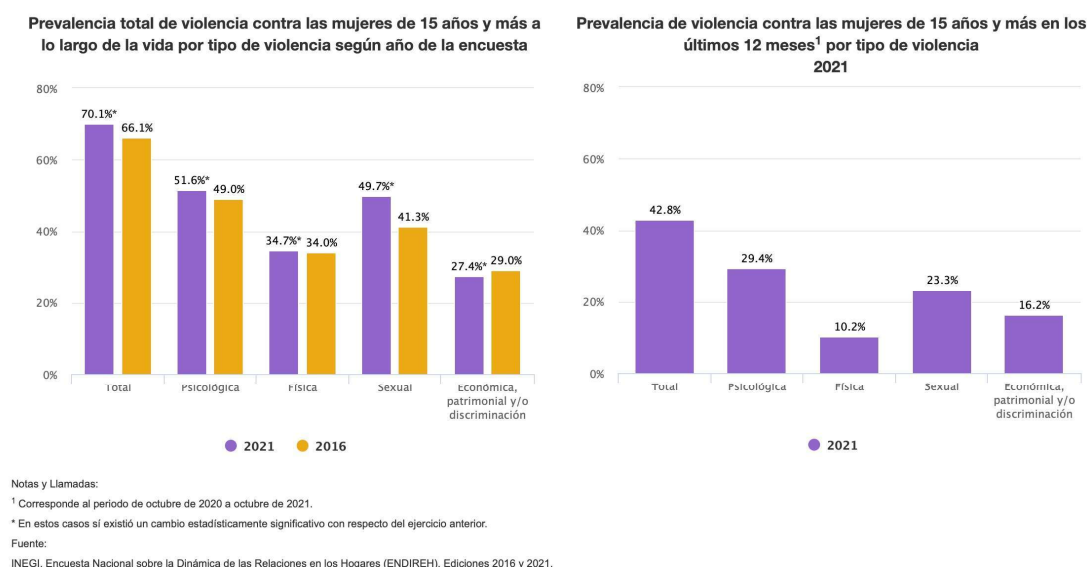
Cómo citar:

Fernández-Ulloa, Teresa. "La violencia de género y la individualidad en los cuentos "Regina" y "La señorita Julia": rutinas de pensamiento e inteligencia artificial en la clase de español". *Verbeia*, 10, 2025, pp. 42-69.

1. INTRODUCCIÓN

La violencia de género sigue siendo un problema persistente a nivel mundial y, en particular, en México, país de origen de la mayoría del alumnado en las clases de español en la California State University, Bakersfield (CSUB). Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en cifras recogidas de octubre de 2020 a octubre de 2021, el 70.1 % de las mujeres de 15 años o más experimentaron al menos un incidente de violencia a lo largo de su vida (4 puntos más que en 2016). Además, en 2022 se registraron 968 casos de feminicidio, un aumento del 127 % en comparación con 2015 (Instituto para la Economía y la Paz). Véase la figura 1:

Figura 1. Gráficos de porcentajes de violencia contras las mujeres en México.



En el ámbito educativo, el análisis de representaciones literarias de la violencia de género permite al estudiantado reflexionar críticamente sobre las implicaciones sociales y culturales de los discursos normativos de género (véase también el trabajo de Granados Reyes, Cuan Rojas y González Fernández, "El cuento literario...", sobre la obra completa *Perras de Reserva* de Dahlia de la Cerda, a la que pertenece uno de los cuentos aquí tratados). La literatura, como manifestación artística y medio de expresión, ofrece un espacio para visibilizar experiencias, fomentar la empatía y cuestionar normas que perpetúan la desigualdad.

Desde un enfoque interdisciplinario, este estudio integra perspectivas de la psicología educativa, la sociología de la educación y la teoría de género. La educación socioemocional

enfatisa la autorregulación y la empatía en el aprendizaje (Goleman), mientras que la sociología de la educación (Bourdieu y Passeron) revela cómo el sistema educativo reproduce estructuras de poder que legitiman determinados capitales culturales. La filosofía de la educación (Dewey) subraya la necesidad de formar una ciudadanía crítica y autónoma. Asimismo, la teoría de género de Butler permite analizar el género como una construcción social que refuerza la violencia simbólica y estructural.

A partir de estos marcos teóricos, la metodología combina análisis textual y visual con estrategias pedagógicas que fomentan la reflexión crítica. Para ello, y a raíz de una conferencia sobre ellos a la que asistió el alumnado, se seleccionaron como ejes literarios los cuentos "Regina" de Dhalia de la Cerda y "La señorita Julia" de Amparo Dávila, que abordan distintas manifestaciones de violencia de género y la construcción de la individualidad femenina.

El diseño instruccional siguió un modelo de preactividad, actividad y postactividad, en el cual el estudiantado accedió a datos estadísticos, analizó los relatos, trabajó un fragmento teórico y asistió a una conferencia temática. Posteriormente, utilizando inteligencia artificial (IA), creó una imagen simbólica vinculada a los personajes analizados y reflexionaron sobre su significado en relación con las problemáticas abordadas.

El objetivo central de esta propuesta pedagógica es que, al finalizar las actividades, el estudiantado sea capaz de analizar críticamente la violencia de género en contextos culturales específicos, con especial atención al caso de México, en consonancia con los objetivos de competencia global (Asia Society, OECD y Tichnor-Wagner *et al.*). Asimismo, se busca fomentar el diálogo en torno a experiencias y perspectivas personales, mejorando la argumentación y la expresión oral y escrita en español.

Las actividades se implementaron en una asignatura de español avanzado, Spanish 3000, y se proyecta su integración en una futura materia dedicada al estudio de las mujeres hispanas contemporáneas y los desafíos que enfrentan, con un enfoque interseccional que aborde raza, género, identidad y diversas formas de violencia.

En el contexto inicial de implementación, las actividades promovieron un compromiso activo con la erradicación de la violencia de género, mediante el análisis de identidades diversas y la construcción de narrativas críticas. Además, el uso de herramientas de inteligencia artificial amplió las posibilidades expresivas del estudiantado, permitiéndoles crear representaciones simbólicas innovadoras que articularon las tensiones entre género, poder y violencia. A través del análisis literario, la escritura reflexiva, los debates empáticos y la creación visual asistida por IA, se tendió un puente entre la teoría crítica y la experiencia

personal, favoreciendo el desarrollo de habilidades socioemocionales y fortaleciendo la agencia del estudiantado en su proceso formativo.

2. MARCO TEÓRICO

Esta propuesta busca sensibilizar al estudiantado sobre la violencia de género en México y reflexionar sobre la construcción de la individualidad femenina, como se ha indicado, entendida como la capacidad de tomar decisiones autónomas y desarrollar una identidad propia en contextos de opresión.

2.1. Género, identidad e individualidad femenina

Desde la teoría de género, Simone de Beauvoir señala que la mujer ha sido históricamente definida en relación con el hombre, lo que ha limitado su autonomía. Carol Gilligan sostiene que las mujeres construyen su identidad a través de la relación con otras personas, pero deben encontrar una voz propia para lograr un desarrollo pleno. Judith Butler cuestiona la noción de una identidad de género fija y muestra cómo las normas culturales y sociales limitan la individualidad femenina. Nancy Chodorow contribuye a este análisis mostrando cómo los procesos de socialización afectan la autodefinición de las mujeres. La perspectiva de Angela Davis agrega una dimensión interseccional al abordar la imbricación entre género, raza y clase en los procesos de opresión y resistencia.

2.2. Educación socioemocional y empoderamiento

La propuesta se enmarca también en los principios del aprendizaje socioemocional (ASE), orientado a fortalecer la autonomía, la autoconciencia y la toma de decisiones responsables, siguiendo el marco CASEL ("Marco de SEL de CASEL"). Belenky *et al.* destacan que muchas mujeres inician sus estudios con voces moldeadas por la autoridad externa, pero pueden desarrollar una identidad crítica y autónoma a través del proceso educativo. Lisa Damour, adaptada por Beuchat, aporta una mirada actual sobre la presión social, la ansiedad y el perfeccionismo en mujeres universitarias. Finalmente, Brown y Gilligan subrayan que autorizar la propia voz y experiencia es fundamental para la construcción de una identidad plena.

2.3. Desarrollo del pensamiento crítico mediante rutinas de pensamiento

En este proyecto, muchas de las actividades emplearon **rutinas de pensamiento** desarrolladas por el **Project Zero** de la Universidad de Harvard, las cuales resultan especialmente valiosas, ya que promueven un análisis profundo y una conexión personal con los textos literarios. Estas estrategias no solo facilitan la identificación de temas relevantes y la reflexión socioemocional en quienes puedan verse reflejadas en las historias trabajadas, sino que también permiten desarrollar empatía y una mayor

comprensión de experiencias ajenas, incluso cuando no se han vivido en primera persona (Fernández-Ulloa, "Música, palabra e imagen...").

Las rutinas de pensamiento, parte del enfoque de **pensamiento visible** del Project Zero, buscan que el estudiantado tome conciencia de su proceso de aprendizaje. Basadas en la taxonomía de Bloom, estas estrategias favorecen un aprendizaje activo, profundo y significativo, centrado en el desarrollo del pensamiento crítico más allá del rendimiento académico (Project Zero; Rivera Durán *et al.*, 2).

2.4. Literatura crítica y formación de la conciencia social

La literatura constituye un recurso pedagógico fundamental para la formación de una conciencia crítica y social en el estudiantado. A través del análisis de textos literarios, es posible visibilizar experiencias de opresión, promover la empatía y cuestionar las normas culturales que limitan la autonomía y la individualidad femenina. Obras como "*Regina*", de Dahlia de la Cerda, y "*La señorita Julia*", de Amparo Dávila, permiten explorar las dinámicas de violencia de género y los procesos de resistencia en contextos hispánicos contemporáneos. Desde un enfoque crítico, la literatura se entiende no solo como un medio de expresión artística, sino como una herramienta para fomentar la reflexión sobre las estructuras sociales, las expectativas de género y las posibilidades de transformación individual y colectiva.

2.5. Competencia global y construcción crítica de la individualidad

El desarrollo de la competencia global resulta fundamental para formar un estudiantado capaz de analizar críticamente realidades diversas y actuar con empatía y compromiso social. La definición de competencia global recogida en este proyecto sigue los marcos teóricos propuestos por Asia Society, la OECD y Tichnor-Wagner *et al.*, que destacan la importancia de investigar el mundo, reconocer perspectivas diversas, comunicar ideas de manera efectiva y actuar en favor del bienestar común. Estas dimensiones se relacionan de manera directa con la necesidad de cuestionar las normas sociales que limitan la individualidad femenina, como se refleja en los cuentos trabajados. Además, siguiendo a Tichnor-Wagner *et al.*, esta competencia se articula en torno a "disposiciones" (empatía y valoración de múltiples perspectivas), "conocimientos" (comprensión de las condiciones globales y las dinámicas de poder) y "habilidades" (comunicación intercultural y acción transformadora), elementos esenciales para abordar temas como la violencia de género desde una mirada crítica e inclusiva.

Al trabajar con relatos como los aquí incluidos, se busca que el estudiantado no solo analice las experiencias de opresión y resistencia de los personajes femeninos, sino que también

desarrolle la capacidad de conectar estas narrativas con realidades sociales actuales. Así, el análisis literario se convierte en un medio para fomentar la autoconciencia, el pensamiento crítico y el compromiso hacia una sociedad más equitativa, en coherencia con los objetivos de la competencia global.

3. METODOLOGÍA

Como se ha indicado, la metodología se fundamenta en un enfoque cualitativo, participativo y multimodal, integrando teorías de género (Beauvoir, Gilligan, Butler, Chodorow, Davis), aprendizaje socioemocional (Belenky et al., CASEL, Damour) y filosofía educativa crítica (Dewey). Se busca fortalecer tanto las habilidades lingüísticas en español como la conciencia crítica sobre las estructuras de género y diversidad.

3.1. Participantes y contexto

La implementación de las actividades propuestas se llevó a cabo en una clase de español avanzado —requisito para el grado en español— en modalidad en línea en California State University, Bakersfield (CSUB), ubicada en el Valle de San Joaquín. El estudiantado, mayoritariamente mujeres (12 frente a 2 hombres) de origen mexicano y pertenecientes a familias de clase trabajadora, constituía un grupo especialmente pertinente para el enfoque en violencia de género y la construcción de la individualidad femenina.

3.2. Materiales y textos trabajados

Como base del proyecto se trabajaron los cuentos "Regina" de Dahlia de la Cerda y "La señorita Julia" de Amparo Dávila, seleccionados a partir de una conferencia virtual impartida por Cecilia Concepción Cuan Rojas, Nancy Granados Reyes y Héctor Francisco González Fernández, celebrada el 15 de noviembre de 2024, actualmente en proceso de publicación como capítulo de libro y a la que asistió el alumnado en forma sincrónica (Zoom) o asincrónica (grabación). Esta conferencia abordó la normalización de la violencia de género en las relaciones sociales, su impacto en el autoconcepto, y la representación de estos fenómenos en la literatura mexicana contemporánea, en concreto en los cuentos aquí estudiados.

También se incluyó un breve fragmento de un libro de Judith Butler, que permitió introducir reflexiones críticas sobre la construcción social del género. A partir de ahí, las actividades propuestas consistieron en la elaboración de reflexiones críticas en especial mediante rutinas de pensamiento visible y en una actividad creativa con herramientas de inteligencia artificial.

Como se ha señalado, la literatura constituye una vía privilegiada para abordar la violencia de género, visibilizar experiencias, generar empatía y cuestionar normas culturales. En este sentido, "La señorita Julia", utiliza el horror psicológico para mostrar la vulnerabilidad femenina en un entorno opresivo. Su autora, Amparo Dávila (1928-2020) denuncia "el mundo atormentado y vulnerable de la mujer contemporánea" mediante una narrativa ambigua y simbólica ("Amparo Dávila y la escritura atribulada"). La autora utiliza en su obra elementos fantásticos, además del horror psicológico, para explorar la alienación femenina. Se caracteriza su obra también por esa ambigüedad mencionada, con historias abiertas a la interpretación, en las que priman las relaciones interpersonales frustradas. El cuento aquí analizado aparece en *Tiempo destrozado* (1959).

Por su parte, "Regina" retrata la lucha de una mujer marginada por sobrevivir en un contexto de violencia estructural. El cuento forma parte de *Perras de reserva* (2022), obra premiada de Dahlia de la Cerda, escritora y activista feminista nacida en 1985. Sus personajes, como Regina, reflejan realidades crudas de mujeres que sufren machismo, pobreza y abandono institucional. Según Flores, estas protagonistas "son una invitación a episodios íntimos y dolorosos" vividos por la autora.

Ambos cuentos permiten al estudiantado reflexionar sobre identidad, resistencia y desigualdades, haciendo de la literatura una herramienta transformadora para la educación crítica sobre género.

3.3. Diseño instruccional y actividades

El diseño instruccional se organizó en tres momentos: preactividad, actividad y postactividad. En la preactividad se trabajó en la activación de conocimientos previos mediante una dinámica de observación y reflexión crítica. Durante la actividad, el estudiantado realizó una lectura crítica de los textos literarios seleccionados y un fragmento de un ensayo, analizando los personajes y las experiencias representadas, todo ello apoyándose en rutinas de pensamiento visible. Finalmente, en la postactividad, se propuso la producción de creaciones visuales mediante plataformas de inteligencia artificial (Deep Dream Generator, Deep Image, Canva o similares), en concreto, un "Retrato identitario con IA", orientado a representar simbólicamente el mundo interior de un personaje. Además, se solicitó una reflexión escrita sobre el proceso creativo, el impacto del uso de IA en la expresión simbólica y la conexión de las producciones con los temas literarios y teóricos abordados en clase.

4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA: OBJETIVOS, ACTIVIDADES Y RESULTADOS

4.1. Objetivos

Siguiendo las rúbricas en relación con el liderazgo global de la Asia Society denominadas "I can statements" para la post secundaria, se establecen para las actividades que se expondrán más adelante los siguientes objetivos relacionados con la competencia global (aunque en las rúbricas de la Asia Society se indican cuatro objetivos concretos para cada objetivo general de desempeño, aquí únicamente se han elegido tres para el primero y dos para cada uno de los siguientes):

Objetivo 1: Investigar el mundo

- Formula preguntas sobre temas locales o globales y explica por qué son importantes.
- Analiza y evalúa información para responder con fundamentos.
- Toma una postura clara considerando distintas perspectivas.

Objetivo 2: Reconocer perspectivas

- Explica su propia perspectiva y qué la influye.
- Diferencia otras perspectivas de la suya.

Objetivo 3: Comunicar ideas

- Se comunica eficazmente según la audiencia, usando lenguaje y comportamiento apropiado.
- Usa recursos adecuados (tecnología, medios) para colaborar y expresarse bien.

Objetivo 4: Tomar acción

- Identifica formas de actuar ante problemas o situaciones relevantes.
- Ejecuta planes que consideran el contexto cultural y evalúa su impacto.

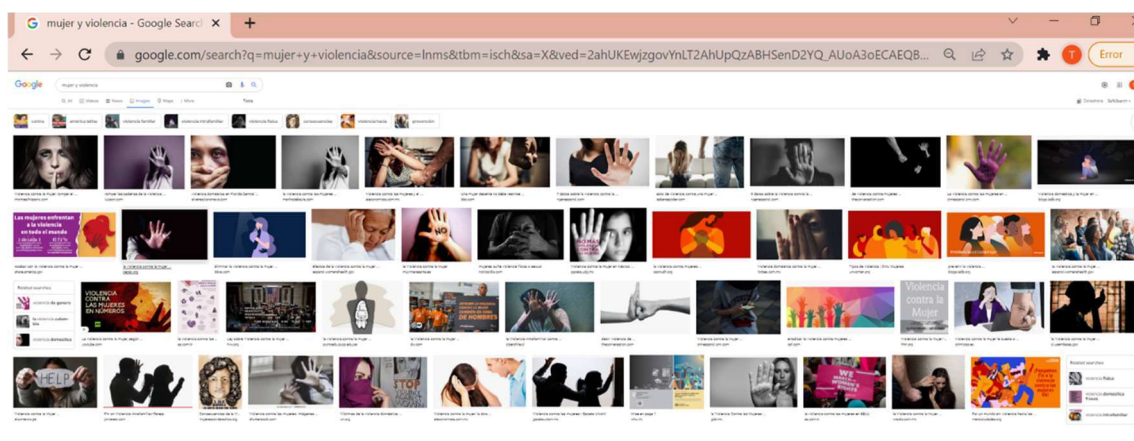
Aparte de los objetivos relacionados con la competencia global, se incluyeron también en estas actividades los relacionados con la materia (lengua española), que no se indican aquí.

4.2. Actividades

4.2.1. Preactividades

En la preactividad, se trabajó en la activación de conocimientos previos mediante una dinámica de observación y reflexión crítica. Se presentó al estudiantado un *collage* de imágenes sobre violencia contra las mujeres, seleccionadas de fuentes abiertas en línea (Google Images), y se aplicó la rutina de pensamiento "Veo – Pienso – Me pregunto".

Figura 2. Mujer y violencia. Imágenes de Google



Para esta fase inicial, se aplicó la rutina de pensamiento de la siguiente manera:

- Veo:** ¿Qué observas en las imágenes dentro del collage? (Descripción objetiva, sin interpretar).
- Pienso:** ¿Qué crees que representan estas imágenes en el contexto de los cuentos que vamos a leer?
- Me pregunto:** ¿Qué preguntas surgen a partir de las imágenes? (Reflexiones que inviten a profundizar o investigar).

A partir de esta actividad, el alumnado identificó patrones recurrentes como la ausencia o representación difusa de figuras masculinas, la presencia de múltiples manos y gestos simbólicos, y manifestaciones de sororidad. Surgieron también reflexiones críticas sobre la heterogeneidad y los posibles sesgos en las representaciones ofrecidas por Google.

Durante el análisis visual, observaron mujeres de diversas edades y culturas en escenas de violencia y opresión, representadas a través de elementos como “manos alzadas”, “puños cerrados”, y “bocas tapadas”, que generaban sensaciones de “miedo”, “impotencia” y “silencio forzado”. Algunos comentarios incluyeron explícitamente la palabra “desesperación” para describir la imagen de una mujer pidiendo auxilio con el mensaje “HELP” escrito en la palma de su mano.

Más allá de la descripción, el alumnado interpretó las imágenes como representaciones de violencia tanto física como simbólica, ejercida mayormente en el ámbito íntimo. Una estudiante reflexionó: “No es solo el golpe físico; es la humillación diaria que no se ve pero que destruye igual”, en sintonía con la noción de “violencia simbólica” propuesta por Bourdieu (1999).

La reflexión generó preguntas profundas: “¿Por qué seguimos justificando la violencia en nombre de la familia?”, “¿Qué hace que la sociedad mire para otro lado?”, cuestionamientos

que se alinean con el concepto de "concientización" de Paulo Freire (1970). El estudiantado también imaginó futuros posibles para las mujeres representadas: "Si no reciben ayuda, seguirán atrapadas en un ciclo que pasa de generación en generación", expresó una participante. Frente a esto, propusieron acciones como campañas de sensibilización, mensajes de apoyo a las víctimas y llamados explícitos a la responsabilidad de quienes ejercen violencia.

Finalmente, el ejercicio permitió al alumnado reflexionar sobre los mandatos sociales de género, recordando, como argumenta Judith Butler (1990), que "el género es un acto repetido que puede ser desafiado y transformado". A partir de estas interpretaciones, demostraron una conexión emocional e intelectual profunda con los temas de género y violencia estructural, evidenciando el potencial de las estrategias visuales para el desarrollo de una ciudadanía crítica, capaz de reconocer, cuestionar y actuar frente a las injusticias sociales.

Las respuestas se compartieron en una discusión en línea que requería que el estudiantado publicara su propia reflexión antes de poder acceder a las aportaciones de sus compañeras y compañeros. Además, era obligatorio comentar al menos una respuesta ajena para obtener la puntuación completa, lo que fomentó una participación activa, el intercambio de perspectivas y la profundización del análisis.

Posteriormente, se les proporcionó información estadística actualizada sobre la violencia contra las mujeres en México, utilizando fuentes oficiales como el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y el Instituto para la Economía y la Paz, como se mostró en la figura 1. La presentación de estos datos tuvo como objetivo ampliar el contexto de análisis, sensibilizar sobre la magnitud real del problema y ofrecer un marco factual que ayudara a interpretar con mayor profundidad las representaciones literarias de la violencia en los cuentos trabajados. Además, permitió comparar realidades nacionales e internacionales y fomentar discusiones sobre los distintos tipos de violencia —física, psicológica, simbólica— que se reflejan tanto en la sociedad como en la literatura.

4.2.2. Actividades sobre los cuentos y la conferencia

Durante el desarrollo de la actividad principal, el estudiantado tuvo acceso tanto a copias escritas como a versiones en audio de los cuentos, disponibles en plataformas como Spotify y YouTube. Asimismo, asistió de manera virtual —ya fuera de forma sincrónica o asincrónica— a la conferencia plenaria impartida por Cecilia Concepción Cuan Rojas, Nancy Granados Reyes y Héctor Francisco González Fernández, en la que se abordó la violencia de género en las relaciones sociales y su representación en los relatos trabajados.

A partir del análisis de los textos y de los personajes de ficción, se promovió una reflexión crítica sobre la construcción de la individualidad femenina y las problemáticas de género, reconociendo la diversidad de manifestaciones de la violencia. Para profundizar en estos temas, se integraron también en esta fase actividades de reflexión mediante rutinas de pensamiento visible, combinadas con preguntas específicas relacionadas con los cuentos y la conferencia; se pretendía fomentar la introspección personal y el análisis colectivo, promoviendo el respeto por la diversidad de experiencias y fortaleciendo la comprensión de la literatura como herramienta para cuestionar normas sociales y favorecer un aprendizaje significativo y transformador. Todas las respuestas se realizaron de manera individual.

Las preguntas se organizaron en torno a tres ejes principales:

Sobre los temas centrales:

- ¿Cómo abordan Amparo Dávila y Dahlia de la Cerda la violencia de género en sus relatos? ¿En qué se diferencian sus enfoques y qué similitudes comparten?
- ¿Qué papel juega la individualidad de los personajes femeninos en los cuentos "Regina" y "La señorita Julia"? ¿Cómo influye el contexto social en la construcción de esta individualidad?
- ¿Qué nos revelan estas historias sobre las expectativas de género en la sociedad mexicana? ¿Puedes identificar elementos que critiquen o desafíen estas expectativas?

Sobre los personajes y sus experiencias:

- ¿Qué aspectos de la vida de Regina y de la señorita Julia reflejan experiencias comunes para las mujeres en contextos de violencia de género? ¿Cómo se expresan sus luchas internas a través de sus acciones o pensamientos?
- ¿Cómo utilizan las autoras los entornos físicos y sociales en los cuentos para enfatizar el aislamiento o la opresión que experimentan los personajes femeninos?
- ¿De qué manera los personajes principales toman decisiones que les permiten reafirmar o cuestionar su identidad y su lugar en la sociedad?

Sobre la función de la literatura como medio de expresión:

- ¿Qué importancia tiene la literatura como medio para explorar la violencia de género y los roles de género según lo discutido en la conferencia?
- ¿Por qué crees que la literatura es una herramienta poderosa para el reconocimiento de la individualidad del lector, especialmente al abordar temas de género y violencia?

-¿Qué impacto crees que puede tener el análisis de estos relatos en el desarrollo personal al reflexionar sobre problemáticas reales reflejadas en la ficción?

Respecto a los temas centrales, destacaron que, mientras Dávila utiliza el terror psicológico y el ambiente opresivo para mostrar la violencia de forma más simbólica, de la Cerda recurre a descripciones directas y explícitas que confrontan al lector: “Dávila te envuelve en la angustia; de la Cerda te golpea con la crudeza”. También señalaron que ambas autoras coinciden en mostrar la soledad, el miedo y la resistencia silenciosa de las mujeres, aunque sus estilos narrativos difieren.

En cuanto a los personajes y sus experiencias, identificaron en Regina y en la señorita Julia reflejos de las luchas internas que viven muchas mujeres en contextos de violencia. Una persona comentó: “Ambas buscan afirmar su identidad en medio de un entorno que constantemente las minimiza”. Asimismo, observaron cómo los espacios físicos y sociales —la casa cerrada, el ambiente hostil— refuerzan el aislamiento y la opresión. Otro aporte resaltó: “La casa no es un refugio, es una cárcel simbólica”. En sus decisiones, reconocieron intentos de reafirmación de identidad: resistencias silenciosas en Regina y pequeñas transgresiones sociales en la señorita Julia.

Respecto a la función de la literatura, el alumnado valoró el poder de los relatos para visibilizar experiencias de violencia y desigualdad, señalando que la ficción “permite decir lo que a veces la realidad censura”. También reflexionaron sobre cómo la literatura favorece el reconocimiento de la propia individualidad: “Leer estas historias me hizo pensar en todas las pequeñas violencias que normalizamos”, expresó una estudiante. Consideraron que el análisis literario impacta el desarrollo personal al conectar la ficción con realidades sociales profundas, fomentando una conciencia crítica que impulsa al cambio.

En conjunto, las respuestas del estudiantado mostraron un nivel elevado de análisis, empatía y capacidad crítica, reforzando el valor de la literatura como herramienta para explorar problemáticas reales y promover la reflexión social activa.

Además de estas preguntas, se aplicaron dos rutinas de pensamiento visible:

“Conectar – Ampliar – Desafiar”:

Esta rutina tenía como finalidad relacionar la experiencia de los personajes con situaciones sociales y personales del estudiantado, fomentar la introspección sobre la influencia de los roles de género, y ampliar la comprensión crítica sobre las problemáticas analizadas. Las preguntas fueron:

-¿Qué conexiones puedes hacer entre la historia de los personajes y tu propio entorno o experiencias observadas en la sociedad?

-¿Qué te ha enseñado esta historia y la conferencia sobre las realidades de la violencia de género y las expectativas sociales en México?

-¿Qué partes de las historias desafían tus ideas o te hacen cuestionar la forma en que entiendes los roles de género?

A través de esta dinámica, el alumnado estableció conexiones directas entre los relatos y su entorno. Hubo quien señaló que “la presión por cumplir expectativas de belleza sigue marcando a las mujeres hoy”, mientras otras personas identificaron paralelismos entre los relatos y las dinámicas familiares observadas: “Muchas veces el abuso viene de quienes deberían proteger”.

En el eje de “Ampliar”, reflexionaron sobre el alcance de la violencia de género, reconociendo que no solo afecta a las víctimas directas, sino también a su entorno: “La violencia que sufre una mujer también destruye a quienes están a su lado”.

Finalmente, en el eje de “Desafiar” manifestaron haber cuestionado concepciones previas sobre los roles de género. Una respuesta destacada fue: “Antes pensaba que ciertos comportamientos eran normales, ahora veo que son parte de un sistema que oprime y limita”.

En conjunto, estas actividades favorecieron una conexión emocional e intelectual profunda con las problemáticas analizadas, promoviendo el desarrollo de una conciencia crítica orientada hacia el reconocimiento de la violencia estructural y simbólica de género, y hacia la posibilidad de actuar frente a ella.

“Círculo de puntos de vista”:

Esta rutina buscaba profundizar en la complejidad emocional de los personajes mediante la adopción de sus perspectivas. Se les pidió que seleccionaran un personaje y escribieran un breve monólogo desde su punto de vista, abordando las siguientes cuestiones:

-¿Cómo se siente este personaje respecto a su situación?

-¿Cómo percibe la violencia o las expectativas de género que lo rodean?

-¿Qué deseos, miedos o sueños tiene que no se expresan abiertamente en la historia?

Ejemplos de monólogos (los dos primeros pertenecen a Regina, que fue el personaje preferido, quizá por considerarse más actual, y el segundo a Julia; se han mantenido tal y como los escribieron):

Yo quería un novio buchón, alguien que me tratara bien, que me diera regalos lujosos para presumir en Instagram. Al principio era así: flores, ropa bonita, cenas caras. Pero luego todo se volvió una pesadilla. Vinieron los celos, los gritos, los golpes. Cuando la violencia se hizo más grande, intenté pedir ayuda. Pero fue tarde. Por un malentendido, por esos malditos celos, terminó matándome.

Que tonta! Como pude ser tan ciega para no ver que estos cambios físicos, estos lujos, estas muestras de amor, eran tan falsas como la vida a la cual tanto anhelaba pertenecer. Como pudo mi padre ser cómplice de esta infamia. ¿Sabía que al igual que yo, esta situación salió de las manos? Quizá fue su intento de protegerme, o porque ya era muy tarde para echarse para atrás. Ahora veo que mi muerte ya estaba escrita, que pasaría a ser solo una chica más, víctima de esta sociedad que invita a celebrar la conquista del hombre. Que subordina el valor de la mujer y la coloca en una corcel del cual niega los derechos, limita el potencial y castiga sin límites. Mi vida concluyó sin la oportunidad de vivir una vida plena, ¿será que el destino me brinde una nueva oportunidad?

No sé en qué momento mi vida, que era tan tranquila, se volvió esta pesadilla. Me siento atrapada, asfixiada en una existencia que antes me daba orgullo. La soledad pesa en mis espaldas, como esas miradas cargadas de sospecha en la oficina, como esos rumores crueles que me despojan de la decencia que tanto cuidé. ¿Acaso es un crimen envejecer sola? ¿Acaso mi valor como mujer depende de ser esposa, de ser madre? Me duele que me juzguen, que me condenen sin entender mis noches en vela, mis batallas silenciosas contra enemigos invisibles. Sueño con recuperar la paz, con volver a sentirme digna, a tener un hogar en el que no reine el miedo ni la humillación. Pero tengo miedo, miedo de quedarme para siempre atrapada en esta casa, en este cuerpo cansado, en esta vida rota. Y aunque no lo digo, aunque nadie lo sepa, deseo con todo mi ser no ser olvidada como una sombra triste que se disolvió entre sus propios fantasmas.

Esta actividad permitió observar la capacidad del estudiantado para empatizar con los personajes, reflejar sus sentimientos y perspectivas, y reconocer la influencia de los contextos sociales y de género en la construcción de la individualidad.

4.2.3. Actividades de ampliación

Posteriormente, se trabajó con un extracto del capítulo 1 de *El género en disputa* de Judith Butler, titulado "Sujetos de sexo/género/deseo", donde se aborda la construcción de la identidad femenina:

Beauvoir sostiene rotundamente que una "llega a ser" mujer, pero siempre bajo la obligación cultural de hacerlo. Y es evidente que esa obligación no la crea el "sexo". En su estudio no hay nada que asegure que la "persona" que se convierte en mujer sea obligatoriamente del sexo femenino. Si "el cuerpo es una situación", como afirma, no se puede aludir a un cuerpo que no haya sido desde siempre interpretado mediante significados culturales; por tanto, el sexo podría no cumplir los requisitos de una facticidad anatómica prediscursiva. De hecho se demostrará que el sexo, por definición, siempre ha sido género. (Butler 57)

Este fragmento ilustra cómo Butler cuestiona la noción de una identidad de género fija, subrayando la influencia de las normas culturales en la construcción de la individualidad femenina.

A partir de esta lectura, se utilizó la rutina de pensamiento “Pensar – Sentir – Importar” para promover la reflexión crítica, mediante las siguientes preguntas:

Pensar: ¿Qué implicaciones filosóficas o sociales tiene la afirmación de que el sexo “resultará haber sido género todo el tiempo”?

Sentir: ¿Cómo te hace sentir la idea de que el cuerpo ya está interpretado por significados culturales antes de que podamos darle sentido?

Importar: ¿Por qué es importante reflexionar sobre estas cuestiones en el contexto de la educación y la equidad de género?

Al analizar las respuestas se observa que el análisis del fragmento les permitió reflexionar críticamente sobre la construcción social del género. Al considerar que “lo que entendemos como 'sexo biológico' no es un hecho natural, puro o neutral”, reconocieron que las diferencias de género no provienen simplemente de la biología, sino de interpretaciones culturales arraigadas. Esta idea, que rompe con visiones esencialistas, abrió la posibilidad de pensar la identidad “como algo dinámico, no dado de antemano”, y plantea el desafío de repensar leyes, políticas y prácticas sociales.

En el plano emocional, las respuestas expresaron sentimientos encontrados: “me hace cuestionar cuánto de lo que creo sobre mí misma fue decidido sin mi consentimiento”, pero también una sensación de posibilidad y libertad: “si el cuerpo y el género son construcciones, entonces es posible reconstruirlos de formas más libres y justas”.

Finalmente, en relación con la educación, se destacó la importancia de abordar estas cuestiones para que la escuela no sea un espacio de reproducción de desigualdades, sino un lugar que “promueva la libertad, el respeto y la equidad de género”, formando así personas “más críticas, empáticas y abiertas a la diversidad”.

Esta dinámica permitió a quienes participaron vincular los conceptos teóricos con su propia reflexión socioemocional, favoreciendo una comprensión más profunda de la construcción cultural del género y de la necesidad de cuestionar las estructuras normativas desde una perspectiva crítica y transformadora.

4.3. Post actividad: retrato identitario con IA

En la post actividad, se trata de evaluar la comprensión y el pensamiento crítico, por ejemplo, mediante la escritura de ensayos analíticos o la creación de proyectos

multimodales. En este caso, se les pidió que realizaran una actividad relacionada con la inteligencia artificial. Las instrucciones concretas fueron:

- Objetivo de esta actividad: Representar visualmente a un personaje de los cuentos desde su propia perspectiva, expresando su mundo interior, sus emociones y cómo vive la violencia o las expectativas de género.
- Elige un personaje de los cuentos trabajados ("Regina", "La señorita Julia", etc.).
- Recuerda el monólogo que has escrito sobre cómo vive ese personaje su situación, cómo percibe la violencia o la presión social, y qué emociones profundas no están explícitas en el cuento.
- Identifica símbolos visuales que podrían representar sus emociones o conflictos (por ejemplo: jaulas, mariposas, relojes, sombras, puertas, máscaras...).
- Entra en un programa que permita la creación de imágenes, por ejemplo, [Deep Dream Generator](#), [Deep Image](#), [Canva](#) o similar y crea un retrato identitario usando este *prompt* (puedes adaptarlo con tus símbolos y emociones):

"Retrato simbólico de [nombre del personaje] del cuento [título del cuento], con expresión de [emoción principal], en un entorno que refleja [símbolos clave]. Estilo surrealista o expresivo, paleta de colores [especificar], fondo que sugiera [sensación o conflicto interno]"

- Ponle título a la imagen.
- Reflexiona brevemente (3-5 líneas):
 - a) ¿Cómo cambió tu comprensión del personaje al visualizarlo desde dentro?
¿Qué elementos del retrato conectan con temas del cuento?
 - b) ¿Cómo influyó el uso de inteligencia artificial en tu proceso creativo al representar conceptos complejos como la identidad de género y la violencia estructural? ¿Crees que la IA permitió nuevas formas de expresión simbólica que tal vez no habrías explorado de otra manera o crees que no captó lo que querías representar?

En tus respuestas, recuerda incluir la lista de palabras (símbolos o metáforas que usaste) y el *prompt* que empleaste e indicar la herramienta digital escogida.

En cuanto a las respuestas en relación con a), la visualización interna de los personajes permitió al estudiantado profundizar en la comprensión de sus luchas emocionales y sociales. Al ponerse en el lugar de la señorita Julia, se reconoció su conflicto entre "orgullo y vulnerabilidad" y la manera en que las normas sociales la asfixian, representadas en "la expresión de tristeza y la sensación de encierro" en el retrato generado. Se indicó que la

atmósfera oscura simboliza la “violencia de las normas que la asfixian”, capturando su “fragilidad atrapada entre los hilos invisibles de la crítica social”.

Respecto a Regina, el análisis desde dentro permitió no solo comprender su deseo de lujo y validación social, que la condujo a situaciones de violencia —“por vivir una vida de más lujos y fantasías dejó a su novio anterior que sí la respetaba”—, sino también empatizar con su experiencia de soledad y sufrimiento. El estudiantado destacó que elementos como “la tristeza, la soledad, las espinas que hieren y cicatrizan” fueron visualizados a través de los retratos simbólicos, conectando la experiencia emocional del personaje con su contexto de vulnerabilidad y opresión. El retrato realizado enfatizó símbolos como la “corona”, que representa los tratos que la hacían sentirse como una reina, pero enmarcada en una imagen gris que evoca “la violencia y la tristeza que ella debió de sentir”.

En cuanto al uso de inteligencia artificial para representar conceptos complejos como la identidad de género y la violencia estructural (b), se señaló que la IA permitió nuevas formas de expresión simbólica, capturando de manera visual elementos emocionales profundos como “la mirada perdida” o “la fantasía de la reina”, que tal vez no habrían sido explorados mediante medios tradicionales. Asimismo, se reconoció que el proceso de creación mediante IA implicó una dimensión crítica adicional: el estudiantado reflexionó sobre la necesidad de perfeccionar los *prompts* para lograr una representación más fiel de las emociones y conflictos de los personajes, entendiendo que la precisión en la comunicación simbólica es una habilidad que se desarrolla con la práctica, más que una limitación de la herramienta tecnológica.

Así, la IA actuó como un puente entre la interpretación literaria y la creación visual crítica, permitiendo articular de manera innovadora las tensiones entre género, poder y violencia. Algunas de las imágenes creadas fueron:

Figura 4. “La sonrisa en la oscuridad” (“Regina”), creada con Meta AI en relación con el primer monólogo mostrado arriba



Figura 5. “Regina-heridas y cicatrices” (“Regina”), creada con Canva en relación con el segundo monólogo



Figura 6. “Ser sin pertenecer” (“La señorita Julia”), creada con Canva, en relación con el tercer monólogo



La rúbrica que se empleó para evaluar esta actividad fue del tipo analítico y tuvo en cuenta la interpretación, el detalle en las respuestas, el uso de la información, la claridad y los aspectos mecánicos y creatividad. La rúbrica empleada para las actividades anteriores fue similar (excepto por la parte de creatividad):

Figura 6. Rúbrica para la post actividad

Criteria					Points
Interpretation	very good Answers are mostly correct and demonstrate excellent comprehension. Opinions are always fully justified. 3.1 to 4 pts	good Answers are often correct and demonstrate good comprehension. Opinions are adequately justified. 2.1 to 3 pts	acceptable Answers are occasionally correct and demonstrate an incomplete comprehension of the topic. Opinions are sometimes justified. 1.1 to 2 pts	not enough Answers do not reflect accurate comprehension of the topic(s). Opinions are unjustified. 1 pts	-- /4 pts
Comment Leave a comment Clear					
Detail	very good Answers are mostly complete, extensive, and include many details. 3.1 to 4 pts	good Answers are usually complete and include several details. 2.1 to 3 pts	acceptable Answers contain some details. The student left some without answering. 1.1 to 2 pts	not enough Answers lack the required detail or are incomplete. The student left some without answering. 1 pts	-- /4 pts
Comment Leave a comment Clear					
Use of information	very good Answers mostly include supporting evidence from the text/lesson when necessary. Quotations or paraphrases are often included in answers. 3.1 to 4 pts	good Answers usually include supporting evidence from the text/lesson when necessary. Quotations or paraphrases are sometimes included. 2.1 to 3 pts	acceptable Answers include occasional supporting evidence from the text when necessary. 1.1 to 2 pts	not enough Answers do not include supporting evidence from the text when necessary. 1 pts	-- /4 pts
Comment Leave a comment Clear					
Clarity	very good Answers are very easy to understand. They are clear and concise. 3.1 to 4 pts	good Answers are always easy to understand. 2.1 to 3 pts	acceptable Answers are sometimes understandable, but need to be more to the point. 1.1 to 2 pts	not enough Answers are difficult to understand. 1 pts	-- /4 pts
Comment Leave a comment Clear					
Mechanics	very good Conventional spelling and grammar is mostly correct. 3.1 to 4 pts	good Conventional spelling and grammar is usually correct. 2.1 to 3 pts	acceptable Work contained several spelling and grammar errors. 1.1 to 2 pts	not enough Work contains many spelling and grammar errors. 1 pts	-- /4 pts
Comment Leave a comment Clear					
Creativity	Exceeds Highly original, expressive, and critical; strong connection to course themes with effective use of symbolism and text. 4 pts	Mastery Creative and clear; connects to themes with some symbolic elements, though less developed. 3 pts	Near Basic and somewhat predictable; weak connection to themes, minimal symbolism or elaboration. 2 pts	Below Lacks creativity and connection; no depth or clear symbolic elements. 1 pts	-- /4 pts
Comment Leave a comment Clear					

En este caso, el alumnado es evaluado por su comprensión del contenido, su habilidad para construir argumentos sólidos, el uso preciso y correcto de la lengua, así como por su creatividad en la representación visual, incluso cuando las imágenes fueron realizadas mediante herramientas de inteligencia artificial. Esta creatividad se refleja en el desarrollo de *prompts*, que a menudo deben ser ajustados o reformulados según la calidad y pertinencia de las imágenes generadas, lo que demuestra la capacidad del estudiantado para reinterpretar los conceptos de violencia de género e identidad desde una perspectiva crítica y personal, en consonancia con las competencias cognitivas superiores descritas en la Taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl) y con las habilidades transversales promovidas en los marcos de competencia global.

4.3. Resultados

A partir del desarrollo de las actividades descritas, se analizaron los resultados obtenidos en relación con la reflexión crítica, la comprensión de las dinámicas de género y la aplicación de las rutinas de pensamiento e inteligencia artificial en el proceso de aprendizaje.

La implementación de las actividades permitió observar un desarrollo progresivo en la conciencia crítica, el pensamiento reflexivo y la creatividad del estudiantado en torno a los temas de género, identidad y violencia estructural.

En la **preactividad**, mediante el análisis de un collage de imágenes sobre violencia contra las mujeres y la aplicación de la rutina “Veo – Pienso – Me pregunto”, el alumnado identificó emociones como miedo, angustia y maltrato, así como dinámicas de poder y violencia simbólica. Las reflexiones generadas mostraron una toma de conciencia inicial sobre los estereotipos de género y las desigualdades estructurales, además de la capacidad para formular preguntas orientadas a un análisis crítico más profundo.

Durante las **actividades principales** centradas en la lectura de los cuentos “Regina” de Dhalia de la Cerda y “La señorita Julia” de Amparo Dávila, el estudiantado trabajó con rutinas de pensamiento visible como “Conectar – Ampliar – Desafiar” y “Círculo de puntos de vista”. Los resultados revelaron que quienes participaron lograron establecer conexiones personales con los relatos, ampliaron su comprensión de la violencia de género en diversas formas —física, simbólica y psicológica— y desafiaron ideas preconcebidas sobre los roles tradicionales. Asimismo, mediante la creación de monólogos desde la perspectiva de los personajes, demostraron una notable empatía y capacidad para reconocer la influencia del contexto social en la construcción de la individualidad femenina.

En la fase de **ampliación**, el análisis de un fragmento de *El género en disputa* de Judith Butler permitió profundizar en la reflexión filosófica sobre la construcción cultural del género. El alumnado reconoció que “lo que entendemos como 'sexo biológico' no es un hecho natural, puro o neutral”, y expresó sentimientos de desconcierto, pero también de posibilidad de transformación social, al comprender que la identidad puede ser reconstruida de manera más libre y justa.

Finalmente, en la **postactividad**, la creación de retratos identitarios mediante inteligencia artificial favoreció nuevas formas de expresión simbólica. A través de imágenes como “*La sonrisa en la oscuridad*” (inspirada en “*Regina*”) y “*Ser sin pertenecer*” (inspirada en “*La señorita Julia*”), el estudiantado representó visualmente conceptos complejos como la fragilidad ante la crítica social, la violencia estructural y la búsqueda de autonomía. Las imágenes capturaron sentimientos profundos —como la “mirada perdida” o la “fantasía de la reina” atrapada en la violencia—, lo que fortaleció el análisis crítico de los personajes y los temas trabajados.

La evaluación del proyecto, basada en una rúbrica analítica, reflejó que el estudiantado logró integrar conocimientos teóricos, habilidades reflexivas y creatividad, evidenciando un aprendizaje significativo y transformador en torno a los ejes de género, identidad y violencia.

5. CONCLUSIONES

La enseñanza de lenguas extranjeras o de herencia constituye un espacio idóneo para abordar cuestiones sociales de relevancia, como la violencia de género, permitiendo al estudiantado no solo fortalecer su competencia lingüística, sino también desarrollar una conciencia crítica sobre problemáticas fundamentales en su entorno. En el caso de una universidad con una población mayoritariamente mexicana, se optó por la selección de textos literarios de autoras mexicanas para facilitar una conexión directa con las experiencias culturales y sociales del estudiantado.

Los relatos “*Regina*”, de Dahlia de la Cerda, y “*La señorita Julia*”, de Amparo Dávila, aunque diferentes en sus enfoques narrativos, exponen diversas formas de violencia de género: mientras el primero ilustra la violencia física y estructural que sufren las mujeres marginadas, el segundo profundiza en la violencia psicológica que aniquila la identidad femenina. Desde una perspectiva teórica fundamentada en los estudios de Judith Butler, ambos textos subrayan la construcción social del género y cómo las normas y expectativas impuestas restringen la autonomía y la libertad de las mujeres.

Los resultados obtenidos a partir de la reflexión crítica mostraron un impacto significativo en el estudiantado. A través de la rutina “Conectar – Ampliar – Desafiar”, quienes participaron lograron establecer conexiones entre los relatos literarios y su propio contexto, identificando la persistente sobrevaloración de la belleza física y la opresión derivada de las expectativas sociales, especialmente hacia las mujeres. Asimismo, se amplió la comprensión de la violencia de género, reconociendo no solo su manifestación física, sino también sus formas más sutiles y persistentes en el ámbito psicológico y social. Las respuestas del alumnado reflejaron una toma de conciencia sobre las dinámicas de poder y el impacto de los roles de género en sus vidas cotidianas.

En cuanto a los objetivos de competencia global, las actividades diseñadas en torno a los cuentos se alinearon de manera estrecha con los establecidos por la Asia Society. En relación con el Objetivo 1: Investigar el mundo, el estudiantado formuló preguntas utilizando rutinas de pensamiento como “Veo – Pienso – Me pregunto” para explorar las formas de violencia de género representadas en los textos, conectándolas con realidades locales y globales como la marginación social o el control psicológico. A partir del análisis de las narrativas desde la perspectiva teórica de Butler en concreto y con apoyo de herramientas de IA para expandir su comprensión contextual, evaluaron fuentes textuales y conceptuales para construir interpretaciones argumentadas que consideran múltiples realidades sociales.

Respecto al Objetivo 2: Reconocer perspectivas, quienes participaron expresaron sus opiniones sobre personajes y situaciones mediante rutinas como “Círculo de puntos de vista”, reflexionando sobre cómo sus propias experiencias y contextos culturales influyen en su interpretación. Al mismo tiempo, demostraron comprensión de perspectivas ajenas, como las de las autoras o los personajes, diferenciándolas de las propias y enriqueciendo así su empatía intercultural.

En cuanto al Objetivo 3: Comunicar ideas, las actividades promovieron la elaboración de reflexiones escritas a través de diversas rutinas de pensamiento y del uso de herramientas de IA, integrando lenguaje inclusivo y estructuras argumentativas que permitieron comunicar ideas de manera estratégica, crítica y consciente.

Finalmente, en relación con el Objetivo 4: Tomar acción, si bien no se desarrollaron proyectos externos, el estudiantado llevó a cabo un proceso de introspección crítica que constituyó una forma de acción transformadora. A través de rutinas como “Conectar – Ampliar – Desafiar” y “Pensar – Sentir – Importar”, reflexionaron sobre las expectativas de género, la violencia simbólica y la construcción social del cuerpo, cuestionando sus propios supuestos y ampliando su conciencia social en torno a las dinámicas de poder y género.

Por otro lado, las respuestas y las actividades se vincularon profundamente con las dimensiones del aprendizaje socioemocional (ASE) del Marco de SEL de CASEL y las teorías de Carol Gilligan. La “autoconciencia” se evidenció en las reflexiones donde el estudiantado identificó experiencias personales relacionadas con la presión social sobre la apariencia física y los juicios hacia otras mujeres, fortaleciendo su comprensión de su identidad y emociones. La “toma de decisiones responsables” se trabajó mediante el análisis crítico de las decisiones de personajes como Regina y la señorita Julia, evaluando las consecuencias de actuar bajo expectativas sociales y reconociendo la importancia de tomar decisiones basadas en valores personales.

Las “habilidades para relacionarse” se abordaron al analizar cómo las relaciones interpersonales afectan a las protagonistas, resaltando la importancia de construir vínculos saludables. Finalmente, la “conciencia social” se manifestó en el análisis de las dinámicas de poder que perpetúan desigualdades de género, reconociendo, en línea con Gilligan, la necesidad de fortalecer la valentía para romper con los silencios impuestos por el patriarcado.

Además, las actividades de creación visual mediante inteligencia artificial, en combinación con las rutinas de pensamiento, permitieron al estudiantado explorar nuevas formas de representación simbólica de los conceptos de identidad de género y violencia estructural. A través de retratos como “La sonrisa en la oscuridad” y “Ser sin pertenecer”, se plasmó visualmente la fragilidad, el aislamiento y la presión social que experimentan las protagonistas de los relatos, favoreciendo una comprensión crítica más profunda y multisensorial. Este enfoque, que integra la reflexión teórica, la introspección socioemocional y la creatividad visual, amplió las posibilidades expresivas y críticas del estudiantado, consolidando así un aprendizaje significativo y transformador en torno a la equidad de género.

En conjunto, este enfoque interdisciplinario, que integra literatura, rutinas de pensamiento e inteligencia artificial, favorece el desarrollo de herramientas cognitivas, emocionales y digitales que permiten al estudiantado enfrentar de manera crítica las realidades de la violencia de género. Así, la enseñanza del español, más allá de un proceso de adquisición lingüística, se convierte en un vehículo para la equidad, el empoderamiento individual y colectivo, y la construcción de una ciudadanía crítica y transformadora.

OBRAS CITADAS

- Ahedo Ruiz**, Josu. "¿Qué aporta John Dewey acerca del rol del profesor en la educación moral". *Foro de Educación*, vol. 16, no. 24, 2021, pp. 125-140, <http://dx.doi.org/10.14516/fde.510>.
- Anderson**, Lorin W., y David R. Krathwohl, *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing, A: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Pearson, 2000.
- Asia Society**, The. *Global Competence Outcomes and Rubrics*. <https://asiasociety.org/education/leadership-global-competence>.
- Bandura**, Albert. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman, 1997.
- Beauvoir**, Simone de. *El segundo sexo*. Cátedra, 2017.
- Belenky**, Mary Field, Clinchy, Blythe McVicker, Goldberger, Nancy Rule, y Tarule, Jill Mattuck. *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. Basic Books, 1986.
- Beuchat**, Sofía. "Niñas bajo presión". *Litoral Press*, 10 de marzo de 2020, https://www.litoralpress.cl/sitio/Presna_Texto?LPKey=N6yOnut0MHiATvW8SMHbUXQVh9SPFkJFvy%C3%9CYJ7gwTHs%C3%96.
- Bloom**, Benjamin J. (ed.). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. Longman, 1956.
- Bourdieu**, Pierre. *La dominación masculina*. Anagrama, 1999.
- Bourdieu**, Pierre, y Passeron, Jean Claude. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular, 2008.
- Brown**, Lyn Mikel, y Gilligan, Carol. "Meeting at the Crossroads: Women's Psychology and Girls' Development". *Feminism & Psychology*, vol. 3, no. 1, 1992, pp. 11-35, <https://doi.org/10.1177/0959353593031002>.
- Butler**, Judith. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós Ibérica, 2007.
- Byram**, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, 1997.
- CASEL** (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). "Marco de SEL de CASEL". CASEL, https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf?utm_source=chatgpt.com.
- CASEL**. "SEL Framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?" CASEL, 1 de octubre de 2020, <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>.
- Cerda**, Dahlia de la. "Regina". *Perras de reserva*, Sexto Piso, 2022, pp. 75-84.

Cerda, Dahlia de la. "Regina". *Spotify*, <https://creators.spotify.com/pod/show/el-libro-salvaje/episodes/Captulo-XLVI-Regina-Perras-de-reserva---Dahlia-de-la-Cerda-2019-e1st2av>.

Chodorow, Nancy. "Prefacio de la segunda edición". *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*, University of California Press, 1978, traducido por Irene Meler, <https://www.psicomundo.com/foros/genero/chodo2.htm>.

Cuan Rojas, Cecilia Concepción, Granados Reyes, Nancy, y González Fernández, Héctor Francisco. "El reconocimiento de la individualidad a través de la literatura mexicana escrita por dos mujeres: Amparo Dávila y Dahlia de la Cerda". *IV Seminario de experiencias prácticas en didáctica del español como primera lengua, lengua extranjera y de herencia*, 15-16 de noviembre de 2024 y 20-21 de diciembre de 2024, organizado por CSUB, Universidad de Salamanca y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Conferencia plenaria, <https://bit.ly/41SNXcO>.

Damour, Lisa. *Under Pressure: Confronting the Epidemic of Stress and Anxiety in Girls*. Random House, 2020.

Dávila, Amparo. "La señorita Julia". *Material de lectura. El cuento contemporáneo*, no. 81, UNAM, 2010, pp. 12-22, <https://materialdelectura.unam.mx/images/stories/pdf5/amparo-davila-81.pdf>.

Dávila, Amparo. "La señorita Julia". *YouTube*, <https://www.youtube.com/watch?v=jjtweRUS2DI>.

Davis, Ángela Y. *Mujeres, raza y clase*. Ronin, 1981, traducido por Ana Varela Mateos, [https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/Angela%20Davis%20-%20Mujeres,%20raza%20y%20clase%20\(1981\).pdf](https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/Angela%20Davis%20-%20Mujeres,%20raza%20y%20clase%20(1981).pdf).

Dewey, John. *Democracy and Education*. Free Press, 1997.

Fernández-Ulloa, Teresa. "La ciudadanía global y la violencia contra las mujeres: propuesta de actividades sobre el arte de acción con rutinas de pensamiento visible". *Cultura e interculturalidad en las clases de lengua y literatura españolas e hispanoamericanas: materiales y reflexiones*, editado por Teresa Fernández-Ulloa y Miguel Soler Gallo, Peter Lang, 2024, pp. 173-192.

Flores, An. "Perras de reserva: ¿Cómo narrar la violencia, el dolor, la crueldad y el poder?" *Volcánicas*, 2 de abril de 2024, <https://volcanicas.com/perras-de-reserva-como-narrar-la-violencia-el-dolor-la-crueldad-y-el-poder/>.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, 1970.

García-Peñalvo, Francisco José. "Inteligencia artificial generativa y educación: un análisis desde múltiples perspectivas". *Education in the Knowledge Society (EKS)*, vol. 25, 2024, <https://doi.org/10.14201/eks.31942>.

Gilligan, Carol. *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press, 2016.

Gilligan, Carol. "Silencing of the Girls". *AEON*, 29 de febrero de 2024, <https://aeon.co/essays/for-girls-silence-is-the-bad-bargain-with-patriarchy>.

Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam, 2005.

Granados Reyes, Nancy, Cuan Rojas, Cecilia Concepción, y González Fernández, Héctor Francisco. "El cuento literario como herramienta para la identificación de la violencia de género". *Verbeia*, vol. 8, no. 8, 2024, pp. 87-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9940580>.

Granados Reyes, Nancy, Cuan Rojas, Cecilia Concepción, y González Fernández, Héctor Francisco. "El reconocimiento de la individualidad a través de la literatura mexicana escrita por dos mujeres: Amparo Dávila y Dahlia de la Cerda". *Lo individual y la instrucción diferenciada en la enseñanza de la lengua, la literatura y la cultura hispanas: reflexiones, análisis y propuestas*, editado por Teresa Fernández-Ulloa, Dialogarts, 2025. [En preparación].

INEGI. "Violencia contra las mujeres en México". Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2021, <https://www.inegi.org.mx/tablerosestadisticos/vcmm/>.

Instituto para la Economía y la Paz. "El aumento en la violencia de género". *Índice de Paz México 2024*, <https://www.indicedepazmexico.org/el-aumento-en-la-violencia-de-genero/>.

Molina Garza, Mercedes. "La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: reflexiones desde América Latina". *Artigos*, vol. 46, no. 162, 2024, pp. 942-964, <https://www.scielo.br/j/cp/a/pGcf8jwCRTFV37XLG6fjKKH/?format=pdf&lang=es>.

OECD. *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA Global Competence Framework*. OECD Publishing, 2018, <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-sub-issues/global-competence/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>.

ONU. "Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos". *Naciones Unidas*, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>.

ONU. "Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas". *Naciones Unidas*, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>.

Project Zero. "PZ's Thinking Routines Toolbox". Harvard Graduate School of Education, <https://pz.harvard.edu/thinking-routines>.

Rivera Durán, Camila, Jaramillo Romero, Karla Regina, Lule Flores, Moisés, Morales Hernández, M., y Aguilar Espinosa, María Guadalupe. "Proyecto Zero como movilizador de habilidades del pensamiento". *Jóvenes en la Ciencia*, vol. 16, 2022, pp. 1-7, <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3680>.

Santrock, John W. *Educational Psychology*. McGraw Hill, 2020.

Sexto Piso. "Perras de reserva. Dahlia de la Cerda". <https://sextopiso.es/esp/item/630/2/perras-de-reserva>.

Tichnor-Wagner, Heather, Parkhouse, Hillary, Glasgow, Jacqueline, y Santarone, J. H. *Becoming a Globally Competent Teacher*. ASCD, 2019.