



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

Cine y educación en igualdad: abordando el feminismo en el aula de
Inglés

Cinema and equal education: approaching feminism in the English
classroom

Alumno: Paula Gómez Hernández

Especialidad: Lenguas extranjeras

Director/a: Luis González Narbona

Curso académico: 2024-2025

Fecha: 4 junio 2025

Resumen

Este Trabajo de Fin de Máster (o TFM) explora cómo incorporar películas en su idioma original con subtítulos (VOSE) como herramienta educativa que impulse la igualdad de género y una perspectiva feminista en las clases de inglés de la ESO y Bachillerato. Así, se plantea que el cine es un medio efectivo para potenciar tanto el dominio del idioma como el espíritu crítico y la empatía social de los estudiantes en relación con el feminismo.

La propuesta educativa elige películas con una visión feminista y propone actividades ajustadas a cada nivel escolar, buscando desafiar los estereotipos de género y estimular el debate sobre las desigualdades que persisten. Igualmente, examina los obstáculos estructurales para incluir el feminismo en el plan de estudios oficial y la reticencia a usar el cine como recurso didáctico. En resumen, este TFM aboga por una enseñanza renovadora que se sustente en la coeducación y el respeto.

Palabras clave: cine, feminismo, VOSE, igualdad, coeducación

Abstract

This Master's Thesis (or TFM) explores how to incorporate films in their original language with subtitles (VOSE) as an educational tool to promote gender equality and a feminist perspective in ESO and Bachillerato English classes. In this way, it is proposed that film is an effective medium to enhance both language proficiency and the critical spirit and social empathy of students in relation to feminism.

The educational proposal chooses films with a feminist vision and proposes activities adjusted to each school level, seeking to challenge gender stereotypes and stimulate debate on the inequalities that persist. It also examines the structural obstacles to include feminism in the official curriculum and the reluctance to use film as a teaching resource. In summary, this dissertation advocates for a renewed teaching based on co-education and respect.

Keywords: cinema, feminism, VOSE, equality, co-education

Tabla de contenidos

1. Introducción	1
1.1 Justificación	1
1.2 Objetivos	2
1.3 Hipótesis	3
2. Marco teórico	4
2.1 Uso del cine como herramienta en la educación	4
2.1.1 El cine como recurso educativo en la ESO y Bachillerato	5
2.1.2 Impacto cultural y social del cine en los discentes	7
2.1.3 Beneficios del uso del cine en el aprendizaje de lenguas extranjeras	9
2.2 Cine y enseñanza del inglés como lengua extranjera	10
2.2.1 Estrategias metodológicas para usar el cine en la enseñanza del inglés	10
2.2.2 Desarrollo de competencias lingüísticas a través del cine: competencia comunicativa intercultural	12
2.2.3 Adquisición de conocimientos culturales a través del cine	14
2.3. El feminismo como marco conceptual	16
2.3.1 Definición y evolución del feminismo	16
2.3.2 Educación en igualdad y perspectiva de género en las aulas. El feminismo en el currículo oficial de ESO y Bachillerato	18
2.4. Vínculo entre el cine y el feminismo	21
2.4.1 El cine como espacio crítico para la representación del feminismo	21
2.4.2 El Test Bechdel	24
2.4.3 Movimiento #MeToo	25
2.5. Selección de películas para enseñar feminismo en inglés	27
2.5.1 Criterios de selección de películas con perspectiva feminista	27
2.5.2 Películas sugeridas y su impacto en la formación feminista	28
2.6. Retos y limitaciones	29
2.6.1 Dificultades de integrar el feminismo en el currículo educativo	29
2.6.2 Retos de implementar el cine como herramienta pedagógica	30
2.6.3 Posibles resistencias por parte de los discentes y estrategias para	

superarlas	32
3. Propuesta didáctica	34
3.1 Películas seleccionadas y actividades a realizar	35
3.1.1. 3º ESO	35
3.1.2. 4º ESO	40
3.1.3. 1º Bachillerato	44
3.2 Evaluación	49
4. Conclusión	49
5. Bibliografía	50
6. Anexos	55
Anexo 1. Tira cómica de Alison Bechdel	55
Anexo 2. Rúbrica de evaluación para los cursos 3º y 4º ESO	56
Anexo 3. Rúbrica de evaluación para el curso 1º Bachillerato	62
Anexo 4. Ficha técnica de las películas escogidas	67

1. Introducción

La educación en igualdad y la incorporación de la perspectiva de género en las aulas son pilares fundamentales para la construcción de una sociedad más justa y equitativa, y es en este contexto que emerge el cine como una herramienta pedagógica de gran potencial, capaz de visibilizar problemáticas sociales, fomentar el pensamiento crítico y ofrecer referentes diversos al alumnado. Este trabajo propone el uso de películas en versión original subtitulada (VOSE) en inglés como recurso didáctico en el aula de inglés, con el fin de trabajar el feminismo y la igualdad de género en niveles de ESO y Bachillerato.

La necesidad de incorporar la perspectiva de género en la educación no solo responde a una cuestión de justicia social, sino que además está respaldada por la normativa educativa vigente y los compromisos internacionales. La LOMLOE (2020) establece la igualdad entre hombres y mujeres como un principio fundamental del sistema educativo español y, a su vez, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 señalan que «la igualdad de género no es solo un derecho humano fundamental, sino la base necesaria para conseguir un mundo pacífico, próspero y sostenible» (Naciones Unidas, s. f.).

Además, la capacidad del cine para combinar la narración visual y auditiva lo convierte en un recurso idóneo para la enseñanza de lenguas extranjeras, ofreciendo al alumnado la oportunidad de exponerse a la lengua en contextos reales y significativos.

1.1 Justificación

La elección de trabajar el feminismo y la igualdad de género a través del cine en versión original subtitulada (VOSE) en las clases de inglés responde a la gran necesidad existente de integrar la perspectiva de género en todos los niveles educativos más allá de un simple requisito normativo. Es una herramienta indispensable para la formación de ciudadanos y ciudadanas

críticos, empáticos y socialmente comprometidos con todo lo que implica el feminismo.

El cine constituye un medio de comunicación poderoso que, además de favorecer la adquisición de competencias lingüísticas, permite al alumnado acercarse a realidades diversas, reflexionando sobre ellas y cuestionando los modelos sociales que immortalizan la desigualdad. Desde un enfoque didáctico, su naturaleza audiovisual facilita la comprensión de contenidos tanto lingüísticos como culturales, ofreciendo así un contexto auténtico y significativo que mejora la competencia comunicativa en inglés.

A nivel social y ético, abordar temas de igualdad a través de narrativas cinematográficas con perspectiva feminista contribuye a visibilizar problemáticas que afectan a la mitad de la población y que han sido históricamente silenciadas o distorsionadas, no solo en los medios de comunicación sino también en la educación formal. De esta manera, el aula se convierte en un espacio de aprendizaje transformador, donde el alumnado no solo desarrolla sus habilidades lingüísticas, sino también su conciencia social y su capacidad crítica.

Por todo ello, el uso del cine como recurso didáctico no solo favorece la enseñanza-aprendizaje del inglés, sino que también permite formar ciudadanos conscientes, críticos y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

1.2 Objetivos

A la hora de realizar este Trabajo de Fin de Máster (TFM), se han propuesto varios objetivos, algunos generales y otros más específicos. Los objetivos generales de este TFM son:

- Analizar el potencial del cine en VOSE como recurso didáctico para la enseñanza del inglés y la educación en igualdad en la ESO y Bachillerato.
- Diseñar una propuesta didáctica que integre el uso de películas con

perspectiva feminista en el aula de inglés.

A continuación, se desarrollan los objetivos específicos:

- Desarrollar la competencia lingüística del alumnado mediante la exposición al inglés real y contextualizado.
- Fomentar la reflexión crítica sobre los estereotipos de género y la representación de la mujer en el cine.
- Sensibilizar al alumnado sobre la importancia del feminismo y la igualdad de género en la sociedad actual.
- Crear espacios de debate y análisis que favorezcan la expresión de opiniones y el respeto a la diversidad.
- Promover el uso de metodologías activas e inclusivas en el aula de inglés.

1.3 Hipótesis

La implementación de una propuesta didáctica basada en el visionado de películas en VOSE con perspectiva feminista en el aula de inglés de ESO y Bachillerato contribuye a:

- Mejorar la competencia lingüística y comunicativa del alumnado en la lengua inglesa; lo que dentro de las competencias clave, es la competencia plurilingüe.
- Fomentar la reflexión crítica sobre la representación de las mujeres en el cine y la sociedad.
- Sensibilizar al alumnado sobre la importancia del feminismo y la igualdad de género como elementos fundamentales para la construcción de una sociedad más justa.
- Promover el debate y el desarrollo de la capacidad de análisis crítico del alumnado en un entorno seguro y respetuoso.

2. Marco teórico

2.1 Uso del cine como herramienta en la educación

No es exagerado considerar que hoy en día el mundo se encuentra en la era de las imágenes en movimiento. Las redes sociales están presentes en todos los aspectos de la vida cotidiana, y se dedica gran parte del tiempo frente a pantallas al consumo de películas, videos y otros contenidos en línea. A través de diversas plataformas como YouTube, TikTok o servicios de streaming como Netflix y Disney+, se facilita el acceso a una amplia variedad de contenidos, especialmente para los jóvenes. Por este motivo, se hace cada vez más relevante investigar cómo utilizar las películas como herramientas pedagógicas en el aula y aprovechar así los contenidos audiovisuales que tan presentes están en el día a día (Kaur & Ahmed, 2024). De hecho, tal y como afirma García (2007):

El cine desde sus orígenes ha tenido una vocación didáctica y moralizante, más que una función lúdica. Desde sus inicios, no solamente los directores así lo entendieron, sino que numerosos colectivos fundaron productoras y salas de proyección para exponer sus puntos de vista a través del cine [...]. Por todo ello no es sorprendente que desde hace decenios el cine ha sido utilizado como recurso didáctico para mostrar y ejemplificar las más diversas hechos geográficos, históricos y sociales, sobre todo a partir de que se puede reconstruir el pasado “recreándolo” y dándole así verisimilitud (García, 2007, p.1).

El cine, como forma de arte y medio de comunicación masiva, ha trascendido su función de entretenimiento para convertirse en una herramienta educativa que posee un gran poder. Si bien tradicionalmente, y por prejuicios hacia la imagen, ha sido relegado en la educación a actividades ligadas a tradiciones escolares, y además ha sido minusvalorado como arte, obteniendo incluso el rechazo de algunos docentes (Bácares, 2023), su capacidad para narrar historias, transmitir emociones y reflejar la diversidad cultural lo convierte en un recurso valioso en las aulas. Sin embargo, la cinematografía, salvo en casos puntuales, sigue sin formar parte del núcleo principal de la enseñanza (Pérez, 2014).

El cine ofrece múltiples posibilidades para estimular el pensamiento crítico, al permitir a los estudiantes analizar narrativas, interpretar personajes y reflexionar sobre situaciones que trascienden su realidad inmediata. Al mismo tiempo, «implica una subversión total de los valores, un trastoque completo de la óptica, de la perspectiva, de la lógica» (Artaud, 2018). Lo que este autor señala es un cambio radical y profundo en la manera de entender el mundo, alterando valores, percepciones y la lógica convencional; describe una transformación que cuestiona y reorganiza completamente las bases del pensamiento establecido. Por ello, constituye una herramienta ideal para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, integrando aspectos lúdicos y creativos y adaptándose tanto a diferentes niveles educativos como a contextos curriculares.

2.1.1 El cine como recurso educativo en la ESO y Bachillerato

Cuando cualquier adolescente ve una película, aunque no se dé cuenta de ello, está aprendiendo de manera pasiva, pues las historias narradas invitan al público a reflexionar a través de la empatía, las emociones que despiertan y las sensaciones que provocan (Monsalve & Ruiz, 2021). Aunque muchas veces sea usado para rellenar huecos o como recompensa por haber hecho un buen trabajo, el cine en las aulas puede llegar a ser uno de los mejores aliados del profesor. Sin embargo, muchas veces surge una cuestión interesante entre docentes y no docentes: ¿cómo puede emplearse el cine como herramienta educativa? Aunque a primera vista esta pregunta pueda parecer obvia, en realidad no lo es, especialmente si consideramos que numerosos profesionales utilizan el cine y los recursos audiovisuales de manera que invita poco o nada a la reflexión. Para García (2007, p. 124), hay claramente cuatro usos principales que se le pueden dar a esta herramienta didáctica: «1. Motivar, 2. Ejemplificar, 3. Desarrollar o sustituir a otros elementos y 4. Como conclusión». Estos usos permiten que la herramienta didáctica no solo facilite el aprendizaje, sino que también lo haga más interactivo y significativo para los estudiantes. Al motivar a los discentes, se despierta su interés y curiosidad por el tema; al ejemplificar, se proporciona un contexto claro, lo que facilita el entendimiento de conceptos. Además, al sustituir otros elementos, como los recursos tradicionales, se

optimiza el proceso de enseñanza al hacer uso de tecnologías o métodos innovadores. Finalmente, al funcionar como conclusión, esta herramienta puede resumir, reflexionar y cerrar el ciclo de enseñanza, integrando los conocimientos adquiridos de manera efectiva. Este enfoque de optimizar el proceso de enseñanza mediante recursos innovadores, como el uso de la tecnología, se puede aplicar también al cine, donde Almécija (2013) distingue entre dos tipos de cine:

El primero se elabora con un fin educativo, es decir, utiliza recursos del lenguaje cinematográfico con unos contenidos muy claros adaptándolo al público al que va dirigido. También pasa por alto los efectos especiales y la técnica y se centra en elementos importantes para educar. [...] El cine comercial, por el contrario, es aquel que no está adaptado al ámbito educativo, sino que se comercializa en cines o en televisión. Recoge todas las películas que pueden por su temática, forma de tratar la información, técnicas, valores, etc. convertirse en auténticos recursos educativos. (Almécija, 2013, pp. 16-17)

Aunque se podría decir que el cine didáctico se centra en educar, utilizando un lenguaje claro y directo, evitando elementos técnicos como los efectos especiales para conocer un idioma resulta más efectivo el cine comercial, que, aunque está orientado al entretenimiento y a la rentabilidad, puede adquirir valor educativo dependiendo de su contenido, técnicas y valores, a pesar de no tener una intención pedagógica explícita.

Otra de las ventajas que tiene el uso de películas en las aulas es que, sin importar el formato en que se visualicen (*online* o guardadas en un USB, por ejemplo), se pueden dividir en escenas, se pueden pausar en cualquier momento y se pueden repetir las partes de interés tantas veces como se considere necesario (Sánchez-Reyes, Sainz de Robles, et al., 2004, p. 68).

Por último, cabe mencionar que la habilidad de memorización que los estudiantes adquieren después de recibir información que combina imágenes y palabras es mucho más alta que la que se logra solo con cada elemento por separado y, además, recordar lo aprendido a través de imágenes es más efectivo que hacerlo a través de la información verbal (Novillo, 2020). Por ello,

optar por recursos cinematográficos puede ser un gran aliado para lograr que los discentes recuerden los aspectos más importantes del tema que se está tratando.

2.1.2 Impacto cultural y social del cine en los discentes

Para Morduchowicz (2004), la cultura popular se presenta como un espacio que los jóvenes perciben como propio, donde sienten que se les representa y se les habla directamente y a través de la cual los jóvenes encuentran herramientas para comprender su identidad, el funcionamiento de la sociedad en la que viven y la forma en que se les define socialmente. Para muchos, la cultura popular es el punto de partida para construir un sentido de sí mismos en relación con los demás.

En la actualidad, las identidades de los jóvenes se moldean no sólo por los libros que leen, sino también por la música, las películas, los programas de televisión, los textos digitales y los cómics que consumen, por lo que resulta fundamental que la escuela reconozca estos hábitos culturales y los diversos lenguajes que emplean los jóvenes.

El autor Skliar, con la colaboración de Foster, en su obra *El cuidado del otro: Cine y cultura contemporánea* (2008), aborda la importancia del cine como herramienta educativa y cultural para reflexionar sobre las relaciones humanas, las problemáticas sociales y los valores éticos. De su análisis, se pueden extraer las siguientes ideas principales en relación al impacto cultural y social que tiene el cine en los jóvenes:

- El cine como lenguaje universal: el cine es un medio que conecta con la juventud al ser parte fundamental de la cultura audiovisual contemporánea. Se propone como un recurso educativo que combina sensibilidad, emoción y aprendizaje.
- Reflexión sobre la alteridad: a través de las narrativas cinematográficas, el autor destaca la importancia de cuestionar la relación con «el otro», promoviendo valores como la inclusión, la empatía y la tolerancia en contextos de diversidad cultural y social.

- Educación audiovisual: más allá de ser un complemento para la enseñanza de contenidos, el cine fomenta una alfabetización visual que ayuda a los adolescentes a interpretar críticamente las imágenes y discursos que consumen.
- Cine y juventud: los autores sugieren que las películas pueden servir como un espejo para que los adolescentes comprendan mejor sus experiencias, sus identidades y sus vínculos con el mundo que los rodea.

El cine, al ser una herramienta cultural y educativa, puede convertirse en un recurso clave para despertar la motivación en los estudiantes, facilitando un aprendizaje significativo que conecte sus intereses y emociones con los contenidos académicos. Según la RAE, la motivación es el «conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona». Ahora bien, es un hecho común que los discentes, especialmente los que se encuentran en niveles de la ESO y Bachillerato, carecen en gran medida de este ingrediente fundamental para lograr un aprendizaje significativo. Entre las muchas labores de los profesores, se encuentra la de buscar formas de hacer una clase más dinámica y atractiva, que logre captar la atención de ellos y despierte su interés por el aprendizaje. Aquí es donde el cine, como herramienta didáctica y pedagógica en las aulas, cobra especial importancia. Martínez, 2003, define de manera excelente la importancia del cine para nuestra sociedad: «el cine es fuente riquísima de información y de cultura, que permite entrar realmente en el estudio de nuestra sociedad y en el de otras realidades culturales cercanas o lejanas». Usar el cine como herramienta en las aulas logra dos objetivos con una sola acción: la primera de ella, conseguir que los discentes estén motivados y mantengan su atención durante las clases, y la segunda, facilitar un aprendizaje significativo al integrar aspectos culturales, sociales y emocionales que enriquezcan la experiencia educativa. Al incorporar el cine en el proceso de enseñanza, los estudiantes no solo se sienten atraídos por un medio que les resulta familiar y entretenido, sino que también tienen la oportunidad de reflexionar sobre temas complejos y actuales desde diversas perspectivas. Esta metodología activa y participativa

favorece la reflexión crítica, el análisis y la interpretación de los contenidos de una manera más profunda y envolvente.

2.1.3 Beneficios del uso del cine en el aprendizaje de lenguas extranjeras

En la actualidad, el cine se reconoce como una herramienta educativa valiosa, ya que facilita al estudiante una forma atractiva, clara y cercana de acceder a los contenidos de una asignatura. Sánchez-Reyes, Sainz de Robles, et al., 2004, en su libro *Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras*, sintetizan como el cine en versión original sirve de ayuda para los estudiantes de inglés, pues se escucha el idioma de manera auténtica y real, (en la medida en que lo permite la ficción); los discentes tienen la oportunidad de leer a través de los subtítulos; lo visto en la película facilita generar un diálogo en clase que permita practicar la expresión oral y, finalmente, siempre se puede escribir basándose en lo sucedido. Es decir, con esta herramienta se trabajan, entre otras cosas, la competencia lectora y la auditiva.

Bottomley and Haill (2009, p.7) a través de Badía van Pelt, 2021, consideran que el cine es el medio más eficaz para que los docentes generen discusiones y debates auténticos en el aula de idiomas, además de ser un material casi auténtico para la práctica auditiva.

Para concluir este apartado, es fundamental destacar que el cine se presenta como una herramienta didáctica eficaz en el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que permite a los estudiantes exponerse a un entorno comunicativo auténtico y dinámico. Su uso facilita la comprensión de los contextos espaciales y temporales de la comunicación, así como la observación de patrones discursivos y actitudes. Además, el cine en versión original con subtítulos refuerza tanto la comprensión auditiva como la competencia lectora, al tiempo que fomenta la expresión oral y escrita mediante debates y otras actividades en el aula.

2.2 Cine y enseñanza del inglés como lengua extranjera

2.2.1 Estrategias metodológicas para usar el cine en la enseñanza del inglés

La enseñanza y el aprendizaje son procesos comunicativos compuestos, en el modelo más tradicional, por tres elementos principales: el emisor (el docente), el mensaje (los contenidos educativos) y el receptor (los discentes). Sin embargo, en un enfoque más actual y participativo, todos los involucrados asumen tanto el rol de emisor como el de receptor, integrando en el mensaje no solo los contenidos educativos, sino también las ideas y opiniones que los estudiantes expresan a través de sus intervenciones y actividades (Adame, 2009). En este contexto el cine emerge como un recurso metodológico dinámico para la enseñanza del inglés, al proporcionar un entorno inmersivo donde los estudiantes no solo reciben información, sino que también interactúan con el idioma a través de la escucha activa, el análisis crítico y la expresión oral y escrita.

Los alumnos y alumnas se sienten a gusto al trabajar con el cine, ya que las películas despiertan su curiosidad y entusiasmo, lo que favorece un entorno educativo perfecto. Esto hace que se encuentren más tranquilos y abiertos a compartir sus pensamientos. Como resalta Machín (2023), también se puede integrar el contenido de la película con los temas tratados en clase, permitiendo así explorar aspectos culturales relevantes en el aula de lengua inglesa. En sus propias palabras:

Si bien no es un método muy implementado, una vez conociendo cual es el uso correcto que le podemos dar a estos medios audiovisuales, muchos estudiantes de idiomas se beneficiarán, pues, el contexto que tratan las escenas permite a los alumnos facilitar su experiencia con el idioma debido a que escuchan y ven situaciones en las que los personajes hablan acorde a su origen, desarrollando su entendimiento de una manera más realista y natural de la lengua extranjera. (Machín, 2023, p. 1319)

El empleo de medios audiovisuales en el aula se presenta como una estrategia metodológica fundamental para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en lenguas extranjeras. Adame (2009, p.3) destaca sobre ellos, entre otras cosas, que «aumentan la eficacia de las explicaciones

del profesor, ya que enriquecen los limitados resultados de las clases convencionales basadas en la voz y el texto impreso». Además, permiten introducir al alumnado en la tecnología audiovisual, aspecto clave de la cultura moderna, favoreciendo la comprensión de realidades complejas y promoviendo el aprendizaje significativo a través de imágenes y sonidos. En esta línea, el propio autor subraya que «los montajes audiovisuales pueden producir un impacto emotivo que genere sentimientos favorables hacia el aprendizaje, estimulando la atención y la receptividad del alumno» (Adame, 2009, p. 3), lo que convierte a los recursos audiovisuales en herramientas idóneas para captar la atención del alumnado y generar un contexto comunicativo real y efectivo.

Dentro de este abanico de recursos, el cine emerge como una de las herramientas más completas y versátiles en la enseñanza del inglés, al combinar imagen, sonido y narrativa en un formato atractivo y culturalmente significativo. El cine, en particular, permite trabajar simultáneamente la comprensión oral, la expresión escrita y la reflexión crítica, especialmente cuando se utiliza en versión original subtitulada (VOSE). Esta estrategia no solo mejora la competencia lingüística, sino que además facilita el aprendizaje por descubrimiento y desarrolla la capacidad de análisis y la creatividad del alumnado. Tal y como señala el autor, «el uso de imágenes posibilita la realización de comparaciones y contrastes con el fin de establecer semejanzas y diferencias» (Adame, 2009, p. 3), lo que resulta especialmente útil en la enseñanza de lenguas para abordar temas culturales y sociales. Por tanto, el cine se convierte en una herramienta didáctica integral que, además de reforzar los contenidos lingüísticos, permite explorar contextos culturales diversos, promoviendo el espíritu crítico y la reflexión sobre realidades ajenas y propias.

Sin embargo, es importante evitar el uso excesivo del cine como herramienta didáctica, ya que su impacto puede diluirse si los estudiantes lo perciben como una actividad rutinaria en lugar de un recurso innovador. En este sentido, resulta esencial equilibrar su aplicación con otras metodologías activas que mantengan el interés y la participación del alumnado. Como destaca Badía van

Pelt (2021):

In an ever more globalized world, in which English is without doubt the present and future lingua franca, English can and should be seen as the globe's communicative medium par excellence, and literature and cinema should be regarded as means by which students can be receivers and transmitters of culture(s).¹ (Badía van Pelt, 2021, p. 15).

Esta perspectiva resalta el valor del cine no solo como una herramienta lingüística, sino también como un vehículo cultural que permite a los estudiantes interactuar con la lengua en contextos auténticos y globalizados. Por tanto, su integración en el aula debe responder a un enfoque pedagógico equilibrado que combine el desarrollo de competencias comunicativas con una reflexión crítica sobre las realidades culturales que presenta el séptimo arte.

2.2.2 Desarrollo de competencias lingüísticas a través del cine: competencia comunicativa intercultural

El uso del cine como herramienta didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras ha demostrado ser un recurso eficaz para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Según Fong, Alonso, et al., (2018), las películas representan un recurso valioso, dado que proporcionan un material auténtico que es expresivo y que puede generar procesos de identificación en los estudiantes con la cultura meta. En este sentido, la exposición a material audiovisual auténtico permite a los estudiantes mejorar su comprensión auditiva, ampliar su vocabulario y familiarizarse con diferentes registros y variedades lingüísticas.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) establece que la competencia comunicativa posibilita a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos (Consejo de Europa, 2001, p. 137). Sin embargo, dentro del nuevo paradigma de enseñanza de lenguas, la competencia comunicativa no se concibe únicamente como la capacidad de

¹Traducción propia: En un mundo cada vez más globalizado, en el que el inglés es, sin duda, la lengua franca del presente y del futuro, el inglés puede y debe considerarse el medio comunicativo por excelencia del planeta, y la literatura y el cine deben considerarse medios a través de los cuales los estudiantes pueden ser receptores y transmisores de cultura/s.

emplear correctamente una lengua, sino que se entiende como un acto cultural que involucra aspectos socioculturales e interculturales (Fong, Alonso, et al., 2018, p. 260). En esta línea, la LOMLOE (2020) incorpora en el currículo de Lengua Extranjera una serie de competencias específicas que recogen esta visión del aprendizaje de idiomas. Estas competencias están alineadas con el MCER y responden a una concepción integradora de la competencia comunicativa. Dichas competencias específicas, tal y como las menciona la LOMLOE (2020), son las siguientes:

- 1. Comprender e interpretar el sentido general y los detalles más relevantes de textos expresados de forma clara y en la lengua estándar, buscando fuentes fiables y haciendo uso de estrategias como la inferencia de significados, para responder a necesidades comunicativas concretas.*
- 2. Producir textos originales, de extensión media, sencillos y con una organización clara, usando estrategias tales como la planificación, la compensación o la autorreparación, para expresar de forma creativa, adecuada y coherente mensajes relevantes y responder a propósitos comunicativos concretos.*
- 3. Interactuar con otras personas con creciente autonomía, usando estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a propósitos comunicativos concretos en intercambios respetuosos con las normas de cortesía.*
- 4. Mediar en situaciones cotidianas entre distintas lenguas, usando estrategias y conocimientos sencillos orientados a explicar conceptos o simplificar mensajes, para transmitir información de manera eficaz, clara y responsable.*
- 5. Ampliar y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando de forma crítica sobre su funcionamiento y tomando conciencia de las estrategias y conocimientos propios, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas.*
- 6. Valorar críticamente y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, identificando y compartiendo las semejanzas y las diferencias entre lenguas y culturas, para actuar de forma empática y respetuosa en situaciones interculturales. (LOMLOE, 2020)*

Estas competencias no solo pretenden desarrollar la capacidad lingüística del alumnado, sino también su conciencia cultural, su pensamiento crítico y su

capacidad de actuar como ciudadanos globales en un entorno plurilingüe e intercultural.

En esta línea, el cine fomenta el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas en los estudiantes. Como afirman Loscertales y Núñez (2001) en su obra *Violencia en las aulas, el cine como espejo social*, a través de Fong, Alonso, et al., (2018), el cine puede actuar como «espejo de la sociedad en la cual se produce, desarrollando los diferentes estereotipos más habituales» (p. 261). A través de la observación y el análisis de películas, los estudiantes pueden desarrollar una conciencia crítica sobre los estereotipos y prejuicios culturales, promoviendo así una interacción más efectiva con hablantes nativos de la lengua extranjera.

Por otro lado, la enseñanza de lenguas extranjeras en el marco de la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE, 2020) enfatiza el aprendizaje competencial y la educación en valores, promoviendo metodologías activas y el uso de recursos audiovisuales en el aula. En este sentido, la utilización del cine en la enseñanza de idiomas se alinea con los principios de la ley, ya que permite a los estudiantes enfrentarse a situaciones comunicativas auténticas y desarrollar estrategias de mediación intercultural.

En conclusión, el cine no solo contribuye al desarrollo de la competencia lingüística, sino que también desempeña un papel fundamental en la formación de una identidad intercultural en los estudiantes. Su capacidad para representar diferentes contextos socioculturales y lingüísticos lo convierte en un recurso imprescindible para la enseñanza de lenguas extranjeras en el siglo XXI.

2.2.3 Adquisición de conocimientos culturales a través del cine

Existe una gran diferencia entre saber un idioma y conocer un idioma, entre saber sobre una cultura y conocer una cultura. Esto es porque el término «saber» puede ser definido como más superficial: saber un idioma implica conocer las reglas gramaticales, el vocabulario, etc. Lo mismo pasa con la

cultura: saber sobre la cultura implica, por ejemplo, ser consciente de que los británicos disfrutan el té de las cinco, valoran mucho la puntualidad y tienen un humor característico, que suele ser sarcástico y seco; es conocimiento teórico, una idea general de sus costumbres. Sin embargo, el término «conocer» implica el implicarse dentro del propio idioma o cultura. Por ejemplo, estar en Inglaterra, compartir un té de las cinco con personas locales, hablar directamente con ellos sobre sus tradiciones, experimentar su forma de vida al esperar tu turno pacientemente en una fila organizada o ir a un *pub* para observar cómo socializan y disfrutar de una conversación típica con su peculiar sentido del humor. Esta reflexión se encuentra en plena sintonía con la competencia específica N°6 recogida en la LOMLOE (2020), que anima a «valorar críticamente y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, identificando y compartiendo las semejanzas y las diferencias entre lenguas y culturas, para actuar de forma empática y respetuosa en situaciones interculturales». Esto significa que el aprendizaje de lenguas no puede desvincularse del componente cultural, ya que comprender una lengua con profundidad requiere también entender los valores, normas y contextos sociales que la rodean.

No solo esto, sino que también hay un tipo de comunicación que suele quedarse olvidado en las clases más tradicionales de inglés. En las propias de Brandimonte, 2003: «uno de los usos más interesantes que puede hacerse del soporte audiovisual en el aula es la observación y análisis de la comunicación no verbal». Según el autor Knapp (1980), la comunicación no verbal es el proceso mediante el cual las personas transmiten información sin el uso de palabras, a través de gestos, expresiones faciales, posturas, tono de voz y otros elementos visuales y auditivos. Este tipo de comunicación juega un papel clave en la interacción humana, ya que no solo refuerza el mensaje verbal, sino que también puede modificarlo o incluso contradecirlo. Además, permite expresar emociones, intenciones y actitudes de manera más espontánea y, en muchas ocasiones, inconsciente. Es decir, la comunicación no verbal actúa como un complemento esencial del lenguaje hablado, facilitando la interpretación del mensaje y enriqueciendo la interacción social. Es aquí donde

entra en juego el séptimo arte, que en las propias palabras de Zoreda (2006, p. 74), « [...] no es meramente un objeto de arte; sino que también cae en la esfera de la cultura popular, tanto del país que lo produjo como de los países extranjeros que lo consumen». El cine, al ser un producto tanto artístico como comercial, refleja patrones auténticos de comunicación, contextualizados dentro de situaciones reales o verosímiles que ofrecen a los estudiantes la posibilidad de aproximarse a la lengua en uso. En este sentido, la argumentación de Zoreda (2006) cobra aún más relevancia, pues el séptimo arte, al insertarse dentro de la cultura popular, facilita la identificación y el análisis de registros lingüísticos variados, desde el inglés formal hasta los coloquialismos y jergas propias de determinados grupos socioculturales. Además, al tratarse de un medio audiovisual, el cine permite una inmersión multisensorial que contribuye a la adquisición implícita del idioma, promoviendo un aprendizaje más significativo y contextualizado.

Desde una perspectiva psicológica, Vigotsky (1982), a través de Fong, Alonso, et al., (2018) sostiene que la cultura provee al individuo con los medios para pensar y para asimilar sus pensamientos basados en las creencias de su cultura (p. 259). Aplicado a la enseñanza de lenguas, esto implica que el aprendizaje de un idioma debe integrar tanto el aspecto lingüístico como el cultural, ya que «la lengua y la cultura son inseparables y se deben enseñar de manera integrada» (Fong Sánchez et al., 2018, p. 258). En este contexto, el cine se convierte en una herramienta pedagógica clave para la adquisición de competencias interculturales, ya que permite a los estudiantes explorar valores, normas y tradiciones de la sociedad en la que se habla la lengua meta.

2.3. El feminismo como marco conceptual

2.3.1 Definición y evolución del feminismo

El feminismo es un movimiento que tiene dos acepciones en la Real Academia Española (2025). La primera de ellas, que es un «principio de igualdad de derechos de la mujer y el hombre» y la segunda, que es un «movimiento que lucha por la realización efectiva en todos los órdenes del feminismo». Ambas

acepciones están estrechamente relacionadas, ya que la primera define el feminismo como un principio que busca la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, mientras que la segunda lo presenta como un movimiento activo que trabaja para hacer efectiva esa igualdad en todos los ámbitos de la sociedad. Es decir, el feminismo no solo es una idea o un valor, sino también una lucha constante por transformar la realidad y eliminar las barreras que impiden la equidad de género. El feminismo es un movimiento necesario para lograr estar un paso más cerca de una sociedad igualitaria entre hombres y mujeres, ya que promueve la equidad y la justicia social al desafiar las estructuras de poder y las normas tradicionales que perpetúan la discriminación y la desigualdad de género.

En un estudio realizado por Belén Barreiro en 2018, *El feminismo en España, ¿burbuja o realidad?* (a través de Folguera, 2022), se evidencia la alarmante ignorancia que persiste en el 48% de la población española, dado que solo el 52% de los habitantes se identifican como feministas. Aunque este porcentaje no parezca bajo, pues es algo más de la mitad de la población, resulta profundamente preocupante cuando hablamos de feminismo, porque la igualdad entre mujeres y hombres no es un lujo ni una opción, sino un derecho fundamental que aún está lejos de ser universalmente reconocido y respetado.

En territorio nacional, el feminismo ha pasado por tres olas, las cuales se desglosan a continuación, de manera sintetizada, teniendo como base el texto escrito por Amado, Cabrero del Amo, et al. (2011):

- Primera ola (finales del siglo XIX - 1931): En un contexto conservador, el feminismo se centró en la educación y el trabajo, con figuras como Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán. En los años 20, el sufragio femenino se volvió prioritario. Clara Campoamor logró su aprobación en 1931, enfrentando oposición incluso dentro del movimiento.
- Segunda ola (dictadura franquista - transición): Durante el franquismo, se anuló el progreso femenino y se impuso la subordinación legal y social. A finales de los 60 surgieron colectivos clandestinos como el MDM. Tras la muerte de Franco, el feminismo se reactivó y se integró en

el proceso democrático, aunque no se cumplieron todas sus demandas en la Constitución de 1978.

- Tercera ola (años 80 - actualidad): El feminismo se institucionalizó con el Instituto de la Mujer (1983). Se priorizó la lucha contra la violencia de género (Ley de 2004) y el derecho al aborto (ley de 2010). Internet amplificó la visibilidad feminista mediante plataformas digitales.

2.3.2 Educación en igualdad y perspectiva de género en las aulas. El feminismo en el currículo oficial de ESO y Bachillerato

La educación en igualdad es un pilar fundamental en la construcción de sociedades más justas y equitativas. Su objetivo es garantizar que tanto mujeres como hombres reciban la misma formación y cuenten con las mismas oportunidades dentro del sistema educativo. En este sentido, la educación en igualdad se enfoca en la eliminación de estereotipos de género y en la erradicación de cualquier tipo de discriminación basada en el sexo, promoviendo un aprendizaje basado en el respeto, la diversidad y la equidad (Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, 2007). En Europa, este concepto ha evolucionado en las últimas décadas, incorporando no solo la igualdad entre hombres y mujeres, sino también la lucha contra la discriminación de otros colectivos en situación de vulnerabilidad, como las minorías étnicas, las personas con discapacidad o la comunidad LGBTQ+. En este contexto, los diferentes países han desarrollado políticas educativas específicas con el objetivo de integrar la perspectiva de género en las aulas. Según la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura, Eurydice (2010), la mayoría de los estados europeos han implementado medidas orientadas a revisar los currículos escolares, fomentar un clima educativo libre de violencia de género y garantizar la representación equitativa de mujeres en los órganos de toma de decisiones dentro del ámbito educativo.

En el caso de España, el marco normativo establece la educación en igualdad como un principio básico del sistema educativo. La Constitución Española, en su artículo 9.2, otorga a los poderes públicos la responsabilidad de promover la igualdad real y efectiva entre los ciudadanos:

Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social. (Constitución Española, art. 9.2).

Además, la Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres y la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) refuerzan este compromiso, estableciendo la equidad y la calidad como valores esenciales de la enseñanza:

Las mujeres y los hombres son iguales en dignidad humana, e iguales en derechos y deberes. Esta Ley tiene por objeto hacer efectivo el derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, sea cual fuere su circunstancia o condición, en cualesquiera de los ámbitos de la vida y, singularmente, en las esferas política, civil, laboral, económica, social y cultural para [...] alcanzar una sociedad más democrática, más justa y más solidaria. (Ley Orgánica 3/2007).

Estas normativas han sido complementadas con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que ha incorporado medidas concretas para sensibilizar y formar a la comunidad educativa en materia de igualdad de género. Ésta refuerza el compromiso del sistema educativo con la igualdad de género y la prevención de la violencia de género. En este sentido, la normativa establece la necesidad de promover entornos escolares inclusivos y equitativos, garantizando que tanto la organización de los centros como su currículo contribuyan a la construcción de una sociedad más justa. En esta línea, la ley introduce disposiciones específicas para asegurar la representación equilibrada en los órganos de gobierno de los centros educativos y la incorporación de medidas concretas en los proyectos educativos. Así, se establece que:

[...] el Consejo Escolar deberá tener una composición equilibrada entre hombres y mujeres y fomentará la igualdad de género real y efectiva. Además, entre sus funciones estará también la prevención la violencia de género.

Asimismo, los centros deberán incluir y justificar en su proyecto educativo las medidas que desarrollen para favorecer y formar en igualdad en todas las etapas educativas, incluyendo la educación para la eliminación de la violencia de género, el respeto por las identidades, culturas, sexualidades y su diversidad, y la participación activa para hacer realidad la igualdad. (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2021).

De igual manera, también los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030) hacen especial hincapié en la total necesidad de alcanzar una sociedad igualitaria entre sexos, pues la igualdad de género es un derecho fundamental y un pilar clave para el desarrollo sostenible. Sin embargo, las desigualdades persisten en múltiples ámbitos. En muchos casos, las mujeres continúan percibiendo salarios inferiores a los de los hombres y asumiendo una carga desproporcionada en el trabajo doméstico y de cuidados no remunerado. Además, la violencia de género, la explotación sexual y la escasa representación femenina en espacios de decisión siguen siendo retos pendientes (Naciones Unidas, s. f.). Se estima que, al ritmo actual, la erradicación del matrimonio infantil tomará 300 años, la eliminación de leyes discriminatorias 286 años y la paridad en cargos de liderazgo hasta 140 años (Naciones Unidas, s. f.). Para lograr el ODS 5 es imprescindible un compromiso político firme, reformas legales y políticas públicas con perspectiva de género. Iniciativas como Spotlight, impulsada por la ONU y la UE, buscan erradicar la violencia contra mujeres y niñas, demostrando la necesidad de estrategias integrales para alcanzar la igualdad real (Naciones Unidas, s. f.).

En el ámbito de los institutos, la educación en igualdad se materializa a través de diversas iniciativas y programas que buscan transformar la realidad escolar desde una perspectiva coeducativa. En la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, la inclusión de la igualdad de género en los planes de estudio sigue siendo un reto, ya que el currículum oficial, aunque menciona la coeducación, a menudo no se implementa con la profundidad necesaria (Anguita & Torrego, 2009). La invisibilización de las mujeres en los contenidos académicos y la falta de formación específica del profesorado en perspectiva de género son problemas que aún persisten en las aulas.

Uno de los aspectos clave en la educación en igualdad en ESO y Bachillerato es la formación del profesorado. Según Anguita & Torrego (2009), una de las principales barreras para lograr una enseñanza equitativa es la falta de preparación del personal docente en cuestiones de género. Muchos profesores y profesoras no han recibido formación específica en coeducación y, en algunos casos, consideran que la igualdad entre hombres y mujeres es un problema ya superado, lo que dificulta su implicación activa en la transformación del sistema educativo.

En conclusión, la educación en igualdad en los institutos de España es un proceso en constante evolución que requiere de un compromiso continuo por parte de las instituciones y de la sociedad en su conjunto. La incorporación de la perspectiva de género en el ámbito educativo no solo permite erradicar las desigualdades, sino que también contribuye a la formación de una ciudadanía más justa y respetuosa con la diversidad. Para lograrlo, es necesario consolidar políticas educativas sólidas, fomentar espacios de reflexión y dotar a la comunidad educativa de las herramientas necesarias para construir una enseñanza verdaderamente inclusiva y equitativa.

2.4. Vínculo entre el cine y el feminismo

2.4.1 El cine como espacio crítico para la representación del feminismo

Hollywood, como industria patriarcal, está marcada por el sexismo, el racismo y un enfoque en las ganancias (Busch, 2020). Varias son las actrices que han aprovechado la entrega de premios para criticar este enfoque y reivindicar la importancia, aunque tienen las historias creadas por y para mujeres. Por ejemplo, la reconocida actriz Reese Witherspoon, al recibir el premio *Woman of the Year* en el año 2015, lanzó una crítica hacia una tendencia muy habitual en el cine actual². Señaló cómo, en muchas películas, los personajes femeninos suelen ser retratados de forma limitada, especialmente en situaciones de caos o incertidumbre. En estos momentos, es frecuente que se dirija al masculino con la típica pregunta: «¿Qué hacemos ahora?» (*What do we do now?*).

² Enlace al monólogo de Reese Witherspoon: [YouTube](#)

Witherspoon destacó que esta frase se repite constantemente, incluso en las animaciones infantiles. Este recurso, según ella, perpetúa la idea de que las mujeres necesitan depender de los hombres para tomar decisiones, algo que debería ser cuestionado y replanteado en las narrativas actuales. No solo esto, sino también mencionó otros temas relacionados con la desigualdad de género que aún hoy en día las mujeres tienen que luchar en contra, como por ejemplo que se siga pagando más a un hombre por realizar la misma tarea o el mismo tipo de papel.

Otra poderosa y destacada crítica a las expectativas que la sociedad deposita en las mujeres es el monólogo³ que Gloria, interpretada por America Ferrera, en la película *Barbie* (2023): un monólogo profundamente feminista que toca una fibra sensible en muchos espectadores, con frases tan impactantes como «es literalmente imposible ser mujer», «se supone que debes mantenerte bonita para los hombres, pero no tanto como para tentarlos demasiado o amenazar a otras mujeres porque se supone que eres parte de la hermandad», «y resulta que, de hecho, no solo lo estás haciendo todo mal, sino que además todo es culpa tuya» o «estoy tan cansada de verme a mí misma y a todas las demás mujeres enredándose en nudos para gustarle a la gente». En esta escena, Ferrera expresa de manera contundente y honesta las presiones, contradicciones y expectativas que las mujeres enfrentan a lo largo de sus vidas. Habla sobre cómo, a pesar de los avances en la igualdad de género, las mujeres siguen siendo juzgadas, limitadas y sobrecargadas por la sociedad, que les exige cumplir con un sinnúmero de estándares imposibles. Es un llamado a la reflexión sobre las dificultades que muchas veces se invisibilizan y que, al ser expuestas de forma tan sincera, logran conectar profundamente con el público. De acuerdo con las autoras Gunawan y Prihandini (2023, p. 285), los actos de habla expresivos se caracterizan por la intención del hablante de expresar su actitud psicológica o emocional hacia una situación determinada. En este caso, el personaje de Gloria transmite claramente cómo las expectativas sociales afectan emocionalmente a las mujeres, destacando su frustración y agotamiento. Esto resalta cómo esas expectativas impactan la

³ Enlace al monólogo en versión original del personaje de America Ferrera: [YouTube](#)

salud emocional y mental de las mujeres, lo que tiene el potencial de aumentar la conciencia sobre el problema y motivar a otros a tomar medidas para aliviar esa carga.

Dejando a un lado las reivindicaciones realizadas tanto dentro como fuera de las pantallas, hay algo que está claro: el feminismo en el cine está transformando la forma en que las mujeres son representadas en pantalla y fuera de ella. Tradicionalmente, no eran vistas más allá de objetos de deseo o roles secundarios («amante de...», «esposa de...») y pocas eran las veces que se las daban papeles protagonistas o con su propia historia. La siguiente cita de Busch (2020) sintetiza de manera precisa y acertada la perspectiva tradicional e implícita que Hollywood ha sostenido históricamente sobre las mujeres:

Hollywood is a business and sex sells, and so does the sexualization and commodification of women's bodies. [...] sex and female pleasure is taboo, but sexualized women are not. As a result, teens are allowed to see violence against women and highly sexualized and objectified women, but they cannot see women's pleasure or healthy depictions of relationships. ⁴(Busch, 2020, p. 8)

Hoy en día, las mujeres en el cine han pasado a ser sujetos, es decir, a tener la capacidad de tomar decisiones propias, tener deseos propios y, sobre todo, ser vistas de manera activa con papeles protagónicos. No solo esto, sino que, por suerte, también se pueden encontrar películas dominadas por mujeres en géneros cinematográficos tradicionalmente hechos por y para hombres. Un claro ejemplo de esta alteración es la película *Thelma & Louise* (1991, dirigida por Ridley Scott): película de carretera y acción, donde las fugitivas y protagonistas son, contra todo pronóstico, dos mejores amigas, y donde son los papeles masculinos los que se reducen a «amante de» o «marido de». Otro claro ejemplo de feminismo en el cine nos lo encontramos en la película *Bend it like Beckham* (*Quiero ser como Beckham*) en la que una chica india expresa su

⁴Traducción propia: Hollywood es un negocio y el sexo vende, al igual que la sexualización y la cosificación de los cuerpos de las mujeres. [...] el sexo y el placer femenino son tabú, pero las mujeres sexualizadas no lo son. Como resultado, los adolescentes pueden ver violencia contra ellas, al igual que mujeres muy sexualizadas y objetivadas, pero no pueden ver su placer o imágenes positivas de las relaciones de pareja.

deseo de convertirse en una estrella del fútbol al igual que el astro inglés. La protagonista no solo debe enfrentarse a los estereotipos de género, sino también a los culturales, pues su familia de origen indio no acepta que éste sea su futuro. De esta manera, esta película muestra que no hay una única manera de ser mujer, destacando experiencias relacionadas con raza, clase, cultura y sexualidad.

Pero más allá de todo esto, con la inclusión del género femenino tanto en roles como detrás de las cámaras se consigue algo que rara vez se había conseguido antes: una perspectiva única. Esta mirada femenina, diversa y plural enriquece el lenguaje cinematográfico y permite que nuevas historias, más reales y cercanas, lleguen a la gran pantalla. El cine, como espacio de creación y transformación social, se convierte así en una herramienta fundamental para visibilizar realidades silenciadas, cuestionar narrativas hegemónicas y generar reflexiones necesarias sobre la igualdad de género. Solo a través de esta evolución, donde las mujeres no solo sean representadas sino también creadoras de sus propias historias, será posible construir una ciudadanía crítica y comprometida con el cambio.

2.4.2 El Test Bechdel

En 1985, Alison Bechdel publicó la tira cómica titulada *The Rule*, donde un personaje femenino establece sus propias reglas para decidir si una película le resulta interesante: debe incluir al menos a dos mujeres que interactúen entre sí y hablen de algo que no esté relacionado con un hombre. En otras palabras, es un conjunto de tres preguntas diseñadas para evaluar la representación femenina en las películas: ¿hay al menos dos mujeres con nombre en la película?, ¿interactúan entre sí? y ¿hablan de algo que no sea un hombre? Si, después de ver una película, los espectadores responden «sí» a las tres preguntas, se considera que la película aprueba el test de Bechdel (Agarwal, Zheng, et al., 2015). Sin embargo, una falla de este test es que no tiene en cuenta el contenido de las conversaciones entre los dos personajes femeninos. De hecho, como ejemplifica Bouchat (2019, p. 8), la película *American Hustle* (2013) aprobó el test de Bechdel gracias a una breve escena en la que dos

personajes femeninos hablan sobre esmalte de uñas. Es decir, contribuyendo al estereotipo de que las mujeres solo hablan de uñas, hombres y poco más. Además, la creciente popularidad del test ha llevado a que algunas producciones incluyan escenas superficiales o forzadas solo para superarlo, sin que esto implique una mejora real en la representación de los personajes femeninos. En ciertos casos, la superación del test se convierte en un simple recurso de marketing o en una estrategia para proyectar una imagen de feminista sin cuestionar ni modificar los estereotipos de género que siguen presentes en el guion o en la construcción de los personajes. Aunque comenzó como algo anecdótico, pues originalmente fue concebido como un chiste sobre los roles de género en las películas comerciales, terminó siendo una inspiración para reflexionar críticamente sobre la representación de las mujeres en la ficción (García, Weber, et al., 2014).

En conclusión, el Test de Bechdel ha sido una herramienta útil para señalar la desigualdad de género en el cine, pero resulta insuficiente para medir la verdadera representación femenina en la industria audiovisual. Es necesario complementarlo con otras evaluaciones que permitan analizar la calidad y profundidad de los personajes femeninos, así como su participación en la estructura narrativa. Solo mediante una transformación más profunda en la industria cinematográfica se podrá alcanzar una representación equitativa y significativa de las mujeres en el cine (Bouchat, 2019).

2.4.3 Movimiento #MeToo

En octubre de 2017, cuando decenas de celebridades femeninas denunciaron públicamente que habían sufrido acoso por parte del productor de cine Harvey Weinstein, el hashtag #MeToo se hizo viral en todo el mundo. Al compartir estas dos palabras en redes sociales, millones de mujeres, inspiradas por un tweet de la actriz Alyssa Milano usando este *hashtag*, crearon una comunidad de sobrevivientes y dieron inicio a un movimiento social destinado a poner fin al acoso y abuso sexual (Hillstrom, 2019). No obstante, el poder de estas dos palabras ya había sido reconocido 10 años antes por la activista Tarana Burke, quién inicialmente utilizó esta frase para dar visibilidad a la violencia sexual,

especialmente la que sufren niñas y mujeres negras (Quan-Haase, Mendes et al., 2021). Milner (2020), por otro lado, adopta un enfoque filosófico sobre #MeToo, argumentando que el caso Weinstein representa un cambio de paradigma en la manera en que la sociedad entiende la violencia sexual. Para Milner, lo novedoso del movimiento radica en su capacidad para evidenciar que el acoso y el abuso no son meras excepciones en las estructuras de poder, sino que están arraigados en la propia lógica de las relaciones de género. Como menciona en su análisis: «El movimiento Me Too es tanto una consecuencia como un síntoma de ese cambio» (Milner, 2020, p. 103), destacando que la viralización del hashtag implicó una transformación en la percepción pública del consentimiento y la violencia sexual. Hillstrom (2019), sin embargo, no se limita a exaltar el movimiento, sino que también aborda sus limitaciones y críticas. Una de las cuestiones más debatidas es si el movimiento ha tenido un impacto equitativo en todas las mujeres o si ha beneficiado sobre todo a figuras públicas y mujeres blancas de clase media y alta. Esta autora también menciona preocupaciones sobre el riesgo de que algunas acusaciones sean utilizadas de manera injusta, lo que ha llevado a debates sobre la cultura de la cancelación y el debido proceso legal. Tanto Hillstrom como Milner coinciden en que #MeToo representa una transformación cultural profunda, pero desde perspectivas distintas. Mientras que Hillstrom subraya su impacto mediático y legislativo, Milner enfatiza su dimensión filosófica, cuestionando las bases mismas de la sexualidad y la dominación. Juntos, estos enfoques permiten comprender #MeToo no solo como un movimiento de denuncia, sino como un fenómeno que redefine la relación entre género, poder y justicia.

Brandariz y Popelka (2022), en su investigación, analizan cómo el movimiento #MeToo en España ha sido representado en los medios, destacando que la cobertura ha estado mayormente centrada en los casos de Hollywood, especialmente en EE.UU., dejando en un segundo plano la violencia sexual dentro del país (p. 385). Las autoras también observan diferencias en el tratamiento mediático del #MeToo según la línea editorial de los periódicos analizados. Mientras que El País ha adoptado una postura más favorable al

movimiento, ABC ha sido más neutral o incluso crítico, reflejando las resistencias que aún existen en algunos sectores de la sociedad (p. 385).

A pesar de sus limitaciones, el movimiento ha fortalecido la movilización feminista en España, pero, no obstante, como advierte Tarana Burke, fundadora del #MeToo, el riesgo de que el movimiento quede restringido a mujeres con mayor visibilidad sigue presente y, para lograr un impacto más profundo, los medios deberían ampliar su enfoque, incluir las historias de víctimas anónimas y reconocer la violencia sexual como un problema estructural (Brandariz y Popelka, 2022).

2.5. Selección de películas para enseñar feminismo en inglés

2.5.1 Criterios de selección de películas con perspectiva feminista

Seleccionar películas con una perspectiva feminista para el aula no solo requiere elegir aquellas que aborden la temática de manera adecuada, sino también tener en cuenta una serie de factores que garanticen su efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos criterios ayudan a asegurar que la experiencia sea enriquecedora para los estudiantes

Según González (2017), se deben tener en cuenta varios factores para que el visionado del material implique a todos los discentes: «valor de la película para el aula, la calidad de la misma, la edad de los alumnos, la actitud y el objetivo que tenemos que alcanzar.» (p. 24). Por ello, es necesario que los profesores realicen una planificación anticipada para evitar la proyección de películas que vayan acompañadas de reflexiones superficiales o actividades que carezcan de relevancia.

Para este trabajo, la selección de películas ha seguido criterios académicos y pedagógicos, considerando su adecuación para la enseñanza del feminismo en las aulas de inglés de la ESO y Bachillerato. Los principales criterios de selección han sido:

- **Relevancia temática:** las películas seleccionadas presentan tramas que abordan el feminismo desde diferentes perspectivas, permitiendo generar debates críticos sobre los roles de género, y la igualdad de

oportunidades

- Facilidad de comprensión: se ha optado por películas que sean comprensibles para estudiantes de nivel intermedio de inglés, con diálogos accesibles y estructuras claras.
- Capacidad de generación de debate: cada película seleccionada permite un análisis crítico y un debate profundo en clase, promoviendo el pensamiento reflexivo sobre el papel de la mujer en la sociedad.
- Diversidad de enfoques y contextos: las películas que se presentan cuentan con protagonistas femeninas en distintos entornos sociales, culturales e históricos, para así ampliar la visión del alumnado sobre la lucha feminista y las distintas formas en que puede manifestarse.

A continuación, se mencionan las películas seleccionadas como una herramienta valiosa para la enseñanza del feminismo a través del cine en el aula de inglés.

2.5.2 Películas sugeridas y su impacto en la formación feminista

- *Thelma & Louise* (1991): una obra icónica sobre la sororidad y la resistencia contra el abuso y la violencia machista. La película reivindica la libertad y la autodeterminación femenina frente a una sociedad opresiva. Las protagonistas evolucionan de víctimas a mujeres empoderadas, demostrando la importancia de la amistad y la rebeldía ante la injusticia estructural.
- *Mulan* (1998): aunque es una película de animación, muestra una ruptura con los roles tradicionales de género al presentar una protagonista que desafía las normas impuestas por su cultura y demuestra su valía en un mundo masculino. Rompe con el esquema clásico de las princesas Disney, reivindicando la igualdad de capacidades y la superación personal.
- *Bend It Like Beckham* (2002): visibiliza la lucha de las mujeres por abrirse paso en espacios tradicionalmente masculinos como el deporte, mostrando además el conflicto cultural y familiar en entornos

multiculturales. La protagonista desafía no sólo las normas de género sino también las expectativas culturales impuestas por su familia, reivindicando la libertad de elección.

- *Little Miss Sunshine* (2006): critica los cánones de belleza impuestos por la sociedad y plantea el valor de la autenticidad y la autoaceptación, reivindicando la confianza en uno mismo sin ajustarse a los estándares estéticos dominantes. Resalta también el valor del apoyo familiar frente a las presiones externas.
- *Suffragette* (2015): esta película pone en valor la lucha histórica de las mujeres por el derecho al voto, mostrando la desigualdad legal y social que sufrían las mujeres a comienzos del siglo XX. Es una obra clave para comprender los inicios del feminismo organizado, reflejando el sacrificio y la valentía de las primeras sufragistas en un entorno hostil.
- *Hidden Figures* (2016): aborda de manera interseccional la discriminación de género y racial a través de la historia real de mujeres afroamericanas que desafiaron las estructuras patriarcales y racistas en la NASA. Estas mujeres demostraron su valía en un contexto científico dominado por hombres blancos, visibilizando una lucha doble: la de género y la de raza.

2.6. Retos y limitaciones

2.6.1 Dificultades de integrar el feminismo en el currículo educativo

Como señala Acker (1994), uno de los grandes retos a la hora de integrar el feminismo en el currículo educativo es que el currículo es una construcción social que refleja y reproduce las jerarquías de género existentes, lo que convierte la escuela en un espacio que, lejos de ser neutral, perpetúa desigualdades. En esa misma línea, Bonal (1997) y Enguix y González (2018), citados en Villar y Méndez-Lois (2023), destacan que «el profesorado es más sexista por omisión que por acción» (p. 483), debido a la falta de formación en pedagogías feministas y la dificultad para identificar el sexismo cotidiano en la

escuela. A estas resistencias estructurales se suma, según Ferreiro (2017), la carencia de medidas legislativas y organizativas efectivas que permitan una verdadera coeducación en el sistema educativo. Como ella indica, la coeducación enfrenta dos grandes dificultades: la falta de medidas estructurales que la respalden y la carencia de recursos del profesorado, agravada por sus propias contradicciones de género (p. 136). Además, Ferreiro (2017) señala la confusión frecuente entre escuela mixta y coeducación, lo que genera falsas ideas de igualdad. Al respecto, recuerda que «la escuela mixta provocó que los modelos reinantes fueran los androcéntricos, excluyendo la cultura de las mujeres del currículo y de las formas de actuar» (Moreno, 2013, citado en Ferreiro, 2017, p. 140). Por otro lado, la carencia de formación sólida y permanente del profesorado se presenta como otro obstáculo clave. Ferreiro (2017) afirma que «el profesorado necesita recursos, en primer término, para construir su rol profesional y la libertad necesaria para identificar los rasgos de género en su propio 'yo' y controlarlos» (p. 159). Sin este trabajo reflexivo previo, resulta imposible realizar una intervención coeducativa efectiva.

En definitiva, la integración del feminismo en el currículo educativo se enfrenta a múltiples obstáculos que van más allá de la mera inclusión de contenidos y que requieren una transformación profunda de la mirada con la que se construyen y transmiten los contenidos en el instituto, así como de la manera en que el propio profesorado se posiciona ante las desigualdades de género.

2.6.2 Retos de implementar el cine como herramienta pedagógica

Para Bácares (2023), son varias las razones principales por las que, tradicionalmente, el cine no acabó de integrarse en las clases como herramienta pedagógica. A continuación, se las menciona de manera sintetizada:

- Dificultad para integrarse en la educación formal: históricamente, la cultura occidental ha priorizado la palabra escrita sobre las imágenes, lo que dejó al cine en un papel secundario y dificultó su integración en la educación, donde predominaban imágenes fijas y controladas, en contraste con su naturaleza dinámica.

- Algunos planteamientos de la medicina, la psicología, el derecho y la teología: estas disciplinas señalaron durante décadas los riesgos del cine en la infancia, desde alteraciones emocionales y nerviosas hasta la promoción de conductas inapropiadas o inmorales. Este enfoque limitó su uso en contextos educativos.
- La iconoclasia: el cine fue objeto de censura religiosa, especialmente en entornos católicos, donde se lo consideraba una amenaza para los valores cristianos. Esta postura impulsó restricciones que frenaron su integración pedagógica.
- La minusvaloración del cine como un arte: durante mucho tiempo, el cine fue percibido como entretenimiento popular, no como una forma legítima de arte. Esta percepción debilitó su reconocimiento como herramienta educativa significativa.
- Los imaginarios de los docentes: las películas a menudo mostraron a los maestros como figuras negativas o caricaturescas, lo que generó desconfianza hacia el cine entre los propios educadores, quienes lo consideraron poco respetuoso con su profesión.
- Limitaciones técnicas y prácticas: la falta de infraestructuras adecuadas en las escuelas y las dificultades logísticas limitaron la incorporación del cine como recurso educativo.

Además de estas limitaciones, Sánchez-Reyes, Sainz de Robles, et al. (2004), hacen hincapié en que «la elección de películas es siempre un asunto delicado», por lo que se debe considerar cuidadosamente la edad y los intereses de los estudiantes para que la experiencia de ver una película sea no solo agradable, sino también emocionante.

A pesar de los múltiples retos que han dificultado la implementación del cine como herramienta pedagógica, su potencial educativo sigue siendo innegable. La evolución de las tecnologías audiovisuales, junto con un cambio en la percepción del cine como un medio de aprendizaje válido, ha permitido una mayor apertura en los entornos educativos. Sin embargo, para que su

integración sea efectiva, es fundamental superar prejuicios históricos, garantizar una selección adecuada de películas y dotar a los docentes de formación y recursos que les permitan aprovechar al máximo sus posibilidades didácticas. Solo así se podrá consolidar al cine como un recurso enriquecedor dentro del aula, capaz de fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y una comprensión más profunda de diversas disciplinas.

2.6.3 Posibles resistencias por parte de los discentes y estrategias para superarlas

La introducción del feminismo en el ámbito educativo, especialmente en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, se enfrenta a notables resistencias por parte del alumnado, que se manifiestan tanto en actitudes como en discursos cargados de prejuicios y estereotipos. Estas resistencias surgen, en gran medida, por el desconocimiento del verdadero significado del feminismo y la influencia de agentes socializadores como la familia, los medios de comunicación o el propio entorno escolar.

Carrillo (2018) expone que gran parte del alumnado desconoce el significado y las implicaciones del feminismo y tiende a asociarlo a connotaciones negativas, vinculándolo con el odio hacia los hombres o la búsqueda de la supremacía femenina. La autora recoge testimonios que señalan que la mayoría de la juventud desconoce el significado y las implicaciones del feminismo como concepto y como movimiento social y no solo lo desconocen, sino que lo asocian a connotaciones y aspectos negativos, definiéndolo como un movimiento que persigue la supremacía de la mujer en un sentimiento de odio al hombre. Esta percepción errónea se agrava por el papel de los medios de comunicación, que refuerzan el estigma social hacia el feminismo. El alumnado llega a expresar que «los medios de comunicación solo enseñan que ser feminista es entrar al Congreso de los Diputados desnuda» (Carrillo, 2018, p. 14), evidenciando la fuerte carga simbólica negativa que arrastra el término. En consecuencia, una parte importante del estudiantado rechaza autodenominarse feminista y propone sustituir el término por otros como *igualitarista*. En las propias palabras de Gómez y Reyes (2008):

Los logros de algunos de los derechos civiles, políticos, sociales y educativos de las mujeres ponen en entredicho la persistente desigualdad y discriminación en su contra. Este hecho es el que genera un ‘velo’ entre la población joven, que vive las inequidades como ‘naturales’. (Gómez y Reyes, 2008, p. 391)

Estas mismas autoras añaden que «el temor a ser vistas como ‘feministas’ también incide en la desvinculación juvenil». Esta falta de compromiso se explica también por la desconexión personal de los y las estudiantes con las situaciones de desigualdad de género, ya que «la juventud puede admitir sin problema que la desigualdad existió, pero antes, como en un país lejano y remoto» (Carrillo, 2018, p. 11). Esta percepción contribuye a la construcción de un imaginario colectivo en el que la desigualdad de género se percibe como un fenómeno superado y ajeno a la realidad social actual. Desde esta mirada, las expresiones contemporáneas de desigualdad se invisibilizan o se relativizan, dificultando la toma de conciencia crítica por parte del alumnado. Esta desvinculación emocional y cognitiva refuerza la resistencia a implicarse en procesos de reflexión y transformación social en favor de la igualdad.

En este sentido, Peiffer (2001), en su experiencia sobre el uso del cine en el aula, ya advertía una resistencia generalizada a la exposición personal y a la expresión oral cuando se abordan temas que implican debate o posicionamiento ideológico. La negativa de algunos discentes a grabarse en vídeo bajo la afirmación «nos vamos a cortar» (Peiffer, 2001, p. 40) pone de manifiesto el miedo a la exposición pública y a ser juzgados, lo cual puede intensificarse aún más en debates sobre el feminismo.

Por su parte, la *Guía Didáctica de Activistas sin Fronteras* (Abad, Rodríguez, et al) reconoce que todavía persiste una resistencia importante a la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza, debido tanto al currículo oculto como a la pervivencia de visiones androcéntricas⁵ en los contenidos escolares: «A pesar de la resistencia de perspectivas androcéntricas y etnocéntricas⁶ en la

⁵ Androcentrismo: «visión del mundo y de las relaciones sociales centrada en el punto de vista masculino». (RAE, 2025).

⁶ Etnocentrismo: «Tendencia emocional que hace de la cultura propia el criterio exclusivo para interpretar los comportamientos de otros grupos, razas o sociedades». (RAE, 2025).

enseñanza-aprendizaje de la historia escolar, debemos incluir en las aulas temas específicos sobre las mujeres y diversidades» (Abad, Rodríguez, et al, 2024, p. 7).

Para superar estas resistencias, la guía recomienda trabajar con metodologías activas como tertulias dialógicas, análisis crítico de fuentes y trabajo cooperativo, que permitan al alumnado cuestionar sus propias ideas y prejuicios en un espacio seguro de debate y reflexión. Además, aboga por una enseñanza que haga visibles a los grupos históricamente marginados y promueva espacios de reflexión que favorezcan la creación de una ciudadanía activa y comprometida (Abad, Rodríguez, et al, 2024).

En conclusión, la resistencia del alumnado a trabajar el feminismo en el aula responde a una combinación de desconocimiento conceptual, estigmatización social, miedo a la exposición personal y la falsa percepción de que la igualdad ya se ha alcanzado. Superar estas resistencias exige una intervención educativa planificada y valiente, que normalice el feminismo como parte del currículo y del debate social, garantizando al alumnado espacios de expresión y análisis crítico donde se sientan seguros para participar y reflexionar.

3. Propuesta didáctica

Después de haber examinado el marco teórico del uso del cine en la enseñanza y la relevancia de incorporar una visión de género en el entorno educativo, la presente propuesta didáctica busca integrar al séptimo arte como un instrumento esencial para impartir feminismo en las clases de inglés de 3º y 4º de la ESO, así como en 1º de Bachillerato⁷. Mediante la exhibición y el estudio de distintas películas a través de unas lentes feministas, se aspira no solo a perfeccionar las habilidades lingüísticas de los discentes en la lengua

⁷ Se ha dejado fuera al primer ciclo de la ESO, ya que se considera que son demasiado pequeños para entender tanto la película en inglés como la carga feminista de la misma; y a 2º de Bachillerato ya que está sujeto a un currículo más riguroso, orientado a la preparación de la prueba de acceso a la universidad, lo cual limita la flexibilidad para implementar enfoques didácticos alternativos.

inglesa, sino también a estimular el razonamiento crítico y el debate en torno a la igualdad de género.

La selección de películas en versión original subtitulada (VOSE) permitirá al alumnado desarrollar su comprensión auditiva y ampliar su vocabulario en inglés mientras reflexiona sobre cuestiones de igualdad, la representación de la mujer en los medios y el impacto de los estereotipos de género. La propuesta incluirá actividades previas y posteriores a la visualización de cada película, con el fin de guiar la discusión y conectar los contenidos con el contexto social y cultural de los estudiantes. De esta manera, el cine se convierte en un recurso pedagógico dinámico que facilita el aprendizaje significativo tanto del idioma como de los valores de igualdad y justicia social. No se visualizarán las dos películas ofrecidas en cada curso, sino que se les dará a los discentes la posibilidad de elegir entre una de ellas. Las actividades no se les enseñarán hasta que no hayan escogido una de ellas. De igual manera, se dedicará una semana completa a la actividad en su conjunto (visionado de la película y actividades previas, durante y posteriores), aunque si fuesen necesarias más sesiones, se podrá ampliar el tiempo previsto con el fin de garantizar una adecuada comprensión y aprovechamiento de la experiencia.

3.1 Películas seleccionadas y actividades a realizar

3.1.1. 3º ESO

Para este curso se proponen *Mulan* y *Bend It Like Beckham*, dos historias accesibles y juveniles que permiten abordar temas como los roles de género, la autoafirmación y el cuestionamiento de las expectativas sociales desde una perspectiva cercana al alumnado. Ambas películas tienen un ritmo dinámico y ofrecen ejemplos claros de mujeres que luchan por romper con estereotipos en contextos culturales diferentes, aparte de ser una excelente puerta de entrada al análisis de la identidad y el empoderamiento personal dentro de un entorno controlado y motivador.



- Mulan (1998)

Se empieza con varias preguntas destinadas a romper el hielo, pues lo más seguro es que muchos discentes creen que es una película para niños sin ningún valor emocional, sobre todo para ellos. Con estas preguntas también se pretende adentrar a los jóvenes al mundo del feminismo, pues, aunque la palabra la conozcan, será complicado que sepan de su gran importancia. Algunas podrían ser las siguientes:

- **What do you expect from a Disney princess' story?**
- **Do you know anything about ancient Chinese traditions for women?**
And in your country?

Una vez comentadas, empieza la película. Mientras la ven, tendrán que realizar las siguientes actividades para demostrar su comprensión de la misma:

Activity 1. Match the character to the correct personality trait:



Mulan



Mushu



Li Shang



Grandmother Fa



Fa Zhou

- _____ Loyal, funny, a bit clumsy
- _____ Disciplined, strong, respectful
- _____ Wise, supportive, superstitious.
- _____ Honorable, loving, brave
- _____ Brave, determined, clever.

Activity 2. Put the events below in the correct order.

___ Mulan cuts her hair and takes her father's armor.



___ Mulan returns home and is honored by the Emperor.



___ Mushu wakes up and decides to help Mulan.



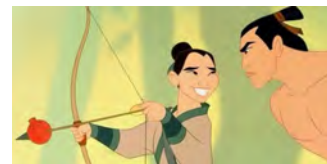
___ The Huns attack and Mulan saves the Emperor.



___ Mulan is discovered to be a woman and is left behind.



___ Mulan is trained at the army camp with Captain Shang.



Una vez terminada la película, se procedería al análisis feminista de la misma. Se les propondría las siguientes preguntas junto con vocabulario para así guiarlos en sus posibles respuestas:

Activity 3. Use the vocabulary in the box to answer the next questions:

Gender roles, stereotypes, expectations, empowerment, bravery, representation, to break barriers, to challenge tradition, male-dominated, self-determination, role model

- **How does Mulan break gender stereotypes?; How does the army's view of her change throughout the story?; Can you think of modern examples of women breaking social expectations or norms?**

- *Bend it like Beckham* (2002)

En este caso, previo a la visualización de la película, se trabajaría en las siguientes preguntas de manera oral:

- **How many of you play football? Do you think some sports are designated for women or men? How many of you would go to a female football match? Why/why not?**



Activity 1. In groups, make a list of things «boys are expected to do» vs. «girls are expected to do» in society. Then, share it with the class and discuss if these ideas are fair, where they come from, if you agree with them...

De igual manera, antes del visionado de la película, se procedería a hablar sobre otras culturas presentes en el Reino Unido, concretamente sobre la comunidad india y pakistaní. Estas preguntas tienen como objetivo activar conocimientos previos del alumnado sobre inmigración, religión (como el hinduismo), y el choque cultural entre distintas generaciones. Así, los estudiantes podrán comprender el entorno social y familiar de la protagonista antes de visualizar la película.

- **As we will see in the film, in the UK there are many Indian and Pakistani families living in British cities. Why do you think so many of them moved there?**
- **Have you heard of cities like Bradford, where there are more Indians than British people? Why do you think immigrants chose this city to stay?**
- **What challenges might face a girl if her family expects her to follow their own traditions, but she wants to live like her British friends?**

A continuación, las actividades a realizar durante el visionado. Se les pediría a los alumnos y alumnas que completen la siguiente tabla durante el visionado de la película para comprobar que están atentos a la proyección. Después, se les pediría que den su opinión sobre una escena de la película.

Activity 2. Complete the table below. You should add, at least, one more character from the film (whoever you want).

CHARACTER	ROLE IN THE STORY	CHALLENGES SHE/HE FACES	REACTION TO THOSE CHALLENGES	HOW SHE/HE CHANGES AT THE END
Jess 				
Jules 				
Mr. Bhamra 				
Paula Paxton 				

Activity 3. Do you remember this scene? Think about it and answer the following questions:

- Do you think it's realistic that a girl can beat a group of boys playing football?
- Do you think the boys took her seriously when she first joined the game? Why/why not?



Para finalizar, se les propondrá la siguiente actividad escrita, para que se sinceren y demuestren los valores que han adquirido tras ver la película y que así reflexionen sobre los estereotipos de género y el papel de la mujer en la sociedad.

Activity 4. Write a letter (120-150 words) to either Jess or Jules giving them advice and saying what you've learnt with her story. You should use at least 3 words or expressions related to gender equality or feminism (stereotype, pressure, traditions, equal rights...).

3.1.2. 4º ESO

En 4º de ESO se profundiza en contenidos más complejos a través de *Little Miss Sunshine* y *Suffragette*. La primera, aunque aparentemente ligera, permite reflexionar sobre los cánones de belleza, la presión social y los roles familiares, abordando temas como la autoestima, la aceptación (de uno mismo y ajena) y el valor de ser diferente. Por otro lado, *Suffragette* introduce al alumnado en la lucha histórica por los derechos de las mujeres en el Reino Unido de principios del siglo XX. Esta película no sólo visibiliza el origen del movimiento sufragista, sino que también abre la puerta a debates sobre el activismo, el sacrificio y el papel de las mujeres en los cambios sociales a lo largo de la historia.

- Little Miss Sunshine (2006)

En este caso, se empieza con una reflexión profunda sobre los estándares de belleza a los que las mujeres están sometidas desde el día en que nacen. Para ello se proporcionará el siguiente ejercicio:

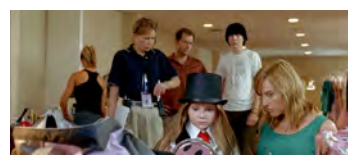
Activity 1. Look at the words in the box. In pairs, connect pairs of words and explain the relationship between them. For example, «I don't like beauty pageants because I believe they promote stereotypes».

Beauty pageant, competition, makeup, childhood, pressure, appearance, stereotypes, innocence, uncomfortable, objectification, expectations, identity, judgment, smile, freedom



De igual modo, antes de la visualización, se proporcionarán a los estudiantes las siguientes imágenes con el fin de que elaboren una propuesta propia para el desenlace:

Activity 2. With the following pictures, imagine how the film is going to end and write it down in a paper (they are NOT in order).



A continuación, las actividades a realizar mientras se ve la película.

Activity 3. Who says this and in which context? Write down what was happening that made them say each phrase.

PHRASE	BY WHO	WHY
<i>Losers are people who are so afraid of not winning, they don't even try</i>		
<i>I'd like to dedicate this to my grandpa, who taught me these moves</i>		
<i>There's two kinds of people in this world, winners and losers</i>		
<i>Sarcasm is the refuge of losers</i>		

Una vez terminada la película se realizaría la última actividad, un tanto distinta: lo que se pretende es que el alumnado exprese su comprensión de los personajes y los valores transmitidos por la película a través de una tarea más creativa y visual, que les permita conectar emocionalmente con la historia desde una perspectiva más artística y, para ellos, no tan «pesada».

Activity 4. Now that you've seen the film, choose your favourite character and design a new poster for *Little Miss Sunshine*, featuring them as the main focus. Add a slogan that represents your character and the theme of the movie.

- *Suffragette* (2015)

En este caso, se lanzarán varias preguntas a la clase para introducir a los discentes al campo de los derechos civiles de las mujeres y cómo estos han ido cambiando con el tiempo.

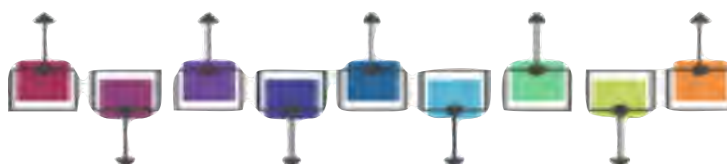


- Do you think women 100 years ago had the same rights as they do today in Spain? When do you think these rights were granted to them? Think of voting, driving, having their own bank account, working outside their houses...
- Do any of you know the woman in the photo on the left?



A continuación, se realizará una actividad algo diferente al resto, pues combinará otra actividad previa a la proyección de la película, y la que han de realizar durante el visionado de esta. Para comenzar esta actividad, se les pedirá a los alumnos y alumnas que completen una línea del tiempo con eventos feministas que conozcan. Puede ser cualquier tipo de avance, de cualquier país. Después, según vaya avanzando la película, tendrán que ir rellenando y añadiendo eventos a dicha línea temporal.

Activity 1. Before we start watching *Suffragette*, think about what you already know about women's rights and feminism and write down any important events or moments in history related to women's rights. As the film progresses, keep adding new events, dates or facts you learn.



Una vez terminado el visionado de la película, se les propondrá la siguiente tabla para que completen, a la vez que reflexionan, sobre la vida que las mujeres vivían hace tan solo un siglo en comparación con la que vivimos hoy.

Activity 2. Now that you've seen the film and know more about the changes feminism has overcome, complete the table below.

WOMEN'S SITUATION IN 1922	WOMEN'S SITUATION TODAY	HOW HAS IT CHANGED?
Could not vote		
Were fired for speaking up at work		
No protection about workplace abuse		
Men could take children away from their mothers		
Female workers earned much less		
Public opinion saw feminists as dangerous		

3.1.3. 1º Bachillerato

En 1º de Bachillerato, el nivel de madurez del alumnado permite trabajar con títulos más complejos tanto desde el punto de vista narrativo como temático. *Thelma & Louise* es una obra clave del cine feminista que permite discutir la libertad, la violencia de género, la amistad entre mujeres y la rebelión frente a un sistema opresivo. Su final abierto y controvertido propicia el análisis crítico y la reflexión ética sobre las decisiones que toman las protagonistas. *Hidden Figures*, por su parte, ofrece una mirada inspiradora a la vida de mujeres afroamericanas que, a pesar de las barreras del racismo y el machismo, contribuyeron decisivamente al éxito de la NASA en la carrera espacial. Es una oportunidad perfecta para hablar de interseccionalidad, meritocracia, invisibilización del trabajo femenino y desigualdad estructural, temas todos ellos pertinentes en un aula donde ya se pueden hacer conexiones más complejas con la realidad actual y con otros contenidos curriculares.

- Thelma & Louise (1991)







Antes de ver la película, se proponen preguntas de carácter más reflexivo y filosófico, con la intención de que los discentes se cuestionen sobre la vida de las mujeres en la actualidad.

- What do you think about women's safety and freedom in modern society?
- Why would two women decide to run away from their everyday lives? What do you think will happen in the film?



Una vez roto el hielo, se procedería a ver la película. Durante este visionado, los discentes tendrán que realizar los siguientes ejercicios en relación a la trama de la película:

Activity 1. Fill in the table below. For each character write a short description and their fate in the film. What do they all have in common?

						
CHARACTER						
DESCRIPTION						
FATE						

Activity 2. Rewrite the scene below from the point of view of the truck driver. Try to imagine: What does he think of Thelma and Louise?, does he



regret his actions?, or, how does he react to losing his truck?

Después de ver la película, se lanzarían al aire varias preguntas, también para generar

debate en el aula y reflexionar sobre el feminismo:

- **Why do the main characters feel trapped by their lives and society?**
- **What does the film say about freedom and self-determination for women?**
- **Is their friendship an act of feminist rebellion? Why?**

Con sus respuestas, se les pedirá que realicen un pequeño texto para realizar un concurso entre los discentes de la clase.

- Hidden Figures (2016)

Para comenzar esta actividad, se lanzarán varias preguntas al aire sobre las carreras universitarias que generalmente están asociadas a hombres y las de mujeres. Por ejemplo:

- **When you think of an astronaut, do you think of a man or a woman? And a doctor? A nurse? A teacher? Why do you think this happens?**
- **Do you think society pushes men more towards science and women towards arts and humanities? Why or why not?**



Durante la película, se les darán dos actividades para que realicen. Antes de ello, se mencionará particularmente la actividad 2, para que puedan estar atentos e ir tomando notas para formar sus respuestas:

Activity 1. Match each character to their main challenge. Explain in your own words how they overcome those obstacles.

			
CHARACTER			
CHALLENGE			
HOW DO THEY OVERCOME IT			

Activity 2. Look at the scene below and answer the questions next.

1.



2.



3.



4.



- What does Katherine's long walk to the segregated bathroom symbolize about the daily struggles faced by Black women at the time?
- How does the boss's decision to remove the sign reflect a change in power dynamics? Is it a small act or a big one? Why?
- What does the silence or reaction of other characters in the scene tell us about social attitudes toward racism and sexism?

Una vez vista la película se les pedirá que reflexionen, en un texto escrito, sobre la importancia de esta historia.

Activity 3. Write an opinion essay (150 words) titled *Why Stories Like Hidden Figures Matter*. Use examples from the film and real-life connections. Your text should include:

- At least three key ideas related to gender and racial equality
- A powerful final sentence to close your argument

3.2 Evaluación

Evaluar esta propuesta didáctica implica una revisión constante y enriquecedora; no se busca tan sólo examinar los resultados finales de los discentes en las actividades propuestas, sino guiarlos en su camino de aprendizaje y acercamiento hacia el feminismo. Para ello, se considera tanto su avance en el dominio del inglés como su habilidad para pensar de manera crítica en los principios de igualdad y respeto. Para llevar esto a cabo, se presentan en el apartado anexos dos rúbricas, una para 3º y 4º de la ESO y una para 1º de Bachillerato, siguiendo los criterios establecidos por la LOMLOE (2020).

4. Conclusión

A lo largo de este TFM se ha demostrado que el cine en VOSE es una herramienta no solo efectiva para la mejora de la competencia lingüística en el aula de inglés, sino también un agente transformador para el saber cómo educar en igualdad desde una perspectiva feminista. Por tanto, la introducción de películas con enfoque de género posibilita no solo la exposición a una lengua auténtica, sino también el pensamiento crítico, la empatía y la reflexión del papel de la mujer en los medios audiovisuales y la sociedad.

La propuesta didáctica que se presenta demuestra que es plenamente viable enseñar inglés cumpliendo con los requisitos del currículo oficial y enfrentando los retos éticos y sociales que se tienen hoy en día. A pesar de las dificultades estructurales que puedan surgir, se confirma que se pueden aplicar estrategias pedagógicas que integren el enfoque feminista de manera transversal.

En definitiva, este trabajo sostiene que una educación inclusiva no puede ignorar la cuestión de género ni dejar de lado herramientas significativas como el cine, que ayudan a los estudiantes a conectarse con las realidades sociales actuales. Apostar por una enseñanza del inglés que promueva la igualdad y el pensamiento crítico es, en esencia, apostar por un alumnado más consciente, empático y libre.

5. Bibliografía

- Abad, M, Á., Rodríguez, A, et al. (2024). *Activistas sin fronteras. El compromiso transnacional de las mujeres en el siglo XX: guía didáctica para Secundaria y Bachillerato*. Unión de Editoriales Universitarias de España. Recuperado de: <https://n9.cl/hpgoe>
- Acker, S. (1994). *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Narcea Ediciones. Recuperado de: <https://n9.cl/y0dz3>
- Adame, A. (2009). Medios audiovisuales en el aula. *Revista CSIF*, 19,1-10. Recuperado de: http://online.aliat.edu.mx/Desarrollo/Maestria/TecEducV2/Sesion5/txt/ANTONIO_ADAME_TOMAS01.pdf
- Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura, Eurydice. (2010). *Diferencias de género en los resultados educativos : medidas adoptadas y situación actual en Europa*. Oficina de Publicaciones. Recuperado de: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/48598>.
- Almécija Plaza, I. (2013). *El cine en el aula de inglés como transmisor de cultura*. [Trabajo Fin de Máster, Universitas Almeriense] Recuperado de: <https://n9.cl/lfgoyq>
- Anguita, R., Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado*, 23(1), 17-25. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27418821002.pdf>
- Artaud, A. (2018). *Choix de textes extraits des tomes III (1961) et IV (1964) des Oeuvres complètes d'Antonin Artaud*. Alianza Editorial. Recuperado de: <https://n9.cl/wdbnf3>
- Agarwal, A., Zheng, J., et al.. (2015). Key female characters in film have more to talk about besides men: Automating the bechdel test. In *Proceedings of the 2015 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies* (pp. 830-840). Recuperado de: <https://aclanthology.org/N15-1084.pdf>
- Amado, A., Cabrero del Amo, S., et al. (2011). Historia del Feminismo en España. [Trabajo del Master de Empoderamiento y Liderazgo en los Proyectos de Desarrollo, Fundación Mujeres]. Recuperado de: <https://n9.cl/u3m85>
- Bácares, C. (2023). El cine en la escuela. Un acercamiento histórico a los saberes, instituciones y fenómenos contrarios al uso escolar del cinematógrafo. *Perfiles Educativos*, 45(182), 156-173. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/camilo.bacares.jara/29>

- Badia van Pelt, M. Y. (2021). *Rise and Fall of a Hero: Teaching English Through Literature and Cinema*. [Master's Thesis. Universidad de las Islas Baleares]. Recuperado de: <https://n9.cl/eo7jv>
- Brandariz, T., Popelka, R. (2022). Caracterización del #MeToo en España. Una aproximación a través del análisis de la prensa y su impacto en la ciudadanía. *Investigaciones feministas*, 13(1). Recuperado de: <https://n9.cl/p6q9k>
- Bottomley, J., Haill, R. (2009). *Using films to teach language and culture. Literature, Media, and Cultural Studies Special Interest Group of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language*, 7-12.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Editorial Graó.
- Bouchat, K. G. (2019). *Testing the Bechdel Test*. [Undergraduate Thesis, Portland State University]. Recuperado de: <https://n9.cl/gn384n>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Brandimonte, G. (2003). El soporte audiovisual en la clase de "ELE": el cine y la televisión. In *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera: actas del XIV Congreso Internacional de ASELE. Burgos, 2003* (pp. 870-881). Servicio de Publicaciones.
- Breu, R., Ambrós, A. (2011). *El cine en la escuela. Propuestas didácticas de películas para primaria y secundaria*. Editorial Grao. Recuperado de: <https://lc.cx/lwKERK>
- Busch, N. (2020). *Education By Film: What American Movies Tell Teens About Sex, Love, and Relationships*. UReCA: The NCHC Journal of Undergraduate Research and Creative Activity. Emerson College. Recuperado de: <https://n9.cl/lbinc9>
- Carrillo, M. (2018). *CONOCIMIENTO Y ACTITUD DEL ALUMNADO IES REALEJOS SOBRE EL FEMINISMO*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de La Laguna]. Recuperado de: <https://n9.cl/tgbby>
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de: <https://n9.cl/45fm8>
- Constitución Española, artículo 9.2. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978. Recuperado de: <https://n9.cl/gpjt5>

- Enguix, B. y González, A.M. (2018). Cuerpos, mujeres y narrativas: imaginando corporalidades y género. *Revista de Pensamiento e Investigación Social Athenea Digital*, 18 (2), 1-31. Recuperado de: <https://atheneadigital.net/article/view/v18-n2-enguix-gonzalez>
- Ferreiro, L. (2017). (Co)educación afectivo-emocional y sexual, para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 134-165. Recuperado de: <https://revistas.udc.es/index.php/ATL/article/view/arief.2017.2.1.1771>
- Folguera, P. (2022). *Feminismo en España*. Editorial Pablo Iglesias. Recuperado de: <https://n9.cl/f88xd>
- Fong, Alonso, et al., (2018). El cine para desarrollar la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes de lenguas extranjeras. *Didasc@lía: Didáctica y Educación*, 9(3), 257-270. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6715830>
- García, R. (2007). El cine como recurso didáctico. *Eikasia. Revista de filosofía*, 3(13), 123-217. Recuperado de: <https://old.revistadefilosofia.org/13-08.pdf>
- García, D., Weber, I., et al. (2014). Gender asymmetries in reality and fiction: The bechdel test of social media. In *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media* (Vol. 8, No. 1, pp. 131-140). Recuperado de: <https://ojs.aaai.org/index.php/ICWSM/article/view/14522/14371>
- González, I. (2017). *Aprender pasándolo de película*. [Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Valladolid]. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/26997>
- Gunawan, A. P., Prihandini, A. (2023). Speech Acts on Women's Double Standards in Barbie's Monologue (2023). *Mahadaya: Jurnal Bahasa, Sastra, Dan Budaya*, 3(2), 281-288. Recuperado de: <https://ojs.unikom.ac.id/index.php/mahadaya/article/view/11411/4036>
- Hillstrom, L., C. (2019). *The #MeToo movement*. Bloomsbury Publishing USA. Recuperado de: <https://n9.cl/rq8id>
- Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. (2015). *Guía de buenas prácticas de educación en igualdad en Europa*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de: <https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/educacion/programas/docs/GuiaBuenasPracticas.pdf>
- Kaur, S., Ahmed, I. (2024). CINEMA AS EDUCATIONAL TOOL IN TEACHING OF ENGLISH LANGUAGE AND LITERATURE. *Assonance*, 49. Recuperado de: <https://n9.cl/nk6p5>

- Knapp, M. (1999). *Comunicación no verbal*. Paidós. Recuperado de: <https://n9.cl/v7r44>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899&p=20240608&tn=2>
- Loscertales, F., Núñez, T. (2001). *Violencia en las aulas: el cine como espejo social*. Editorial Octaedro. Recuperado de: <https://www.torrossa.com/en/resources/an/2414976>
- Machín, V. del C. (2023). El uso de películas como herramienta complementaria para mejorar la expresión oral del idioma inglés. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 1316-1336. Recuperado de: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4483
- Martínez, E. (2003). El valor del cine para aprender y enseñar. *Comunicar*, (20), 45-52. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/158/15802007.pdf>
- Milner, J. C. (2020). Reflexiones sobre el movimiento Me Too y su filosofía. *Ética y Cine Journal*, 10(1), 103-114. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/5644/564464532011/564464532011.pdf>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2021). *La LOMLOE, un avance sin precedentes en la incorporación de la igualdad de género en la educación*. Recuperado de: <https://n9.cl/sdzsnd>
- Monsalve, L., Ruiz, M. J. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico a través del cine como recurso didáctico. *ADResearch ESIC International Journal of Communication Research*, 26(26), e268. Recuperado de: <https://acortar.link/ABBKm9>
- Morduchowicz, R. (2004). *El capital cultural de los jóvenes*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica. Recuperado de: <https://n9.cl/knegiu>
- Moreno, M., A. (2013). *Queremos Coeducar*. Avilés: Centro de Profesorado y Recursos de Avilés. Occidente. Recuperado de: <https://n9.cl/ml3ffq>
- Naciones Unidas (s. f.). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Naciones Unidas. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Novillo, M. A. (2020). La aplicación didáctica del cine en el aula. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (383), 19-24. Recuperado de: <https://n9.cl/62wk7>
- Peiffer, V. (2002). El cine y las nuevas tecnologías educativas en clase de ELE: resultados de una experiencia. In *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: tecnologías de la*

información y de las comunicaciones en la enseñanza de la E/LE (pp. 37-44). edUPV, Editorial Universitat Politècnica de València.

Pérez, J. A. (2014). *Cine, enseñanza y enseñanza del cine*. Ediciones Morata. Recuperado de: <https://lc.cx/JgzKzH>

Quan-Haase, A., Mendes, K., et al. (2021). Mapping #MeToo: A synthesis review of digital feminist research across social media platforms. *New media & society*, 23(6), 1700-1720. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/1461444820984457>

Sánchez-Reyes, Sainz de Robles, et al., (2004). *Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras*. Instituto Superior de Formación del Profesorado. Recuperado de: <https://n9.cl/txdfw>

Skliar, C., Foster, R. (2008). El cuidado del otro: cine y cultura contemporánea. *Equipo multimedia de apoyo a la enseñanza*. Recuperado de: <https://repositoriocurricular.educacion.gob.ar/bitstream/handle/123456789/1123/EL000777.pdf?sequence=1>

Vigotsky, Lev. S. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.

Villar, M., Méndez-Lois, M., J. (2023). Alfabetización del profesorado en pedagogías feministas. *Revista de Investigación en Educación*, 21(2), 475-499. Recuperado de: <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/4983/3522>

Zoreda, M. L. (2006). Momentos interculturales en la enseñanza del inglés a través del cine. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (47), 72-80. Recuperado de: <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/596>

6. Anexos

Anexo 1. Tira cómica de Alison Bechdel



Tirá cómica de Alison Bechdel que dio pie al test de mismo nombre (1985).

Anexo 2. Rúbrica de evaluación para los cursos 3º y 4º ESO

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	0-4	5	6-8	9-10
COMPETENCIA ESPECÍFICA 1. Extraer y comprender el sentido general y los detalles más relevantes de textos orales, escritos y multimodales expresados de forma clara y en la lengua estándar, buscando fuentes fiables y haciendo uso de estrategias, para responder a necesidades comunicativas concretas.				
Criterio 1.1.	No comprende el sentido global ni las ideas principales, ni selecciona información relevante de textos cotidianos, aunque sean claros y en lengua estándar.	Ocasionalmente identifica el sentido global, las ideas principales y selecciona información pertinente de textos variados y comprensibles.	Suele comprender el sentido global, identificar ideas principales y seleccionar información relevante en textos más complejos y extensos.	Demuestra una comprensión constante del sentido global, identifica ideas clave y selecciona información relevante en textos diversos y complejos.
Criterio 1.2.	No interpreta ni valora el contenido ni los rasgos discursivos de textos complejos, ya sean informativos o literarios, adecuados a su nivel.	En ocasiones interpreta y valora el contenido y las características de textos complejos de distintos ámbitos y literatura apropiada a su madurez.	Suele interpretar y valorar adecuadamente tanto el contenido como los rasgos discursivos de textos variados y literatura adecuada a su edad.	Consistentemente interpreta y valora el contenido y los rasgos de textos complejos, tanto informativos como literarios, acordes a su madurez.
Criterio 1.3.	No utiliza estrategias adecuadas para comprender textos ni interpretar elementos no verbales, y tiene dificultades para gestionar información veraz.	En algunas ocasiones aplica estrategias para entender textos, interpretar lo no verbal y gestionar información fiable.	Aplica consistentemente estrategias para crear textos complejos y bien estructurados, ajustados al contexto y a la audiencia, usando recursos adecuados.	Aplica siempre las estrategias más adecuadas, interpreta bien lo verbal y no verbal, y gestiona información veraz con eficacia.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	0-4	5	6-8	9-10

COMPETENCIA ESPECÍFICA 2. Producir textos orales, escritos y multimodales que presenten una organización clara, usando estrategias de planificación, edición y revisión, con la finalidad de responder a propósitos comunicativos concretos de forma adecuada y coherente.				
Criterio 2.1.	No se comunica oralmente de forma clara, estructurada ni adecuada en situaciones cotidianas, y no utiliza estrategias ni recursos para planificar o evaluar su expresión.	Ocasionalmente se expresa oralmente con coherencia y estructura sobre temas cercanos, usando algunos recursos y estrategias de comunicación y evaluación.	Suele expresarse con claridad y coherencia en situaciones orales complejas, aplicando recursos verbales y no verbales y estrategias comunicativas.	Se comunica oralmente con eficacia y estructura en diversos contextos, utilizando adecuadamente recursos expresivos y estrategias de planificación y evaluación.
Criterio 2.2.	No redacta ni comparte textos medianamente extensos de forma clara o adecuada, ni respeta normas de propiedad intelectual.	En ocasiones redacta y difunde textos con claridad y corrección sobre temas cercanos, respetando el contexto comunicativo y los derechos de autor.	Suele redactar y difundir textos coherentes y adecuados al contexto, utilizando bien herramientas y respetando la propiedad intelectual.	Redacta y comparte textos claros, coherentes y adecuados en distintos formatos, cuidando la forma, el contenido y el respeto a los derechos de autor.
Criterio 2.3.	No aplica estrategias ni conocimientos para planificar, redactar o revisar textos complejos adecuados al contexto, la audiencia o la tipología textual.	En algunas ocasiones organiza y aplica estrategias para producir y revisar textos complejos adecuados al propósito y al lector.	Suele planificar, redactar y revisar textos extensos y adecuados, colaborando eficazmente y eligiendo recursos pertinentes según la tarea.	Siempre aplica estrategias para crear textos complejos y bien estructurados, ajustados al contexto y a la audiencia, usando recursos adecuados.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	0-4	5	6-8	9-10
COMPETENCIA ESPECÍFICA 3. Interactuar con otras personas usando estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales para responder a propósitos comunicativos concretos en intercambios respetuosos con las normas de cortesía.				

Criterio 3.1.	No participa activamente ni colabora en situaciones comunicativas complejas, y muestra falta de iniciativa, empatía o respeto en la interacción.	Participa ocasionalmente en interacciones complejas, mostrando cierta iniciativa y respeto por las normas de comunicación y las ideas de los demás.	Suele colaborar y participar activamente en situaciones comunicativas, con empatía, cortesía y consideración hacia los interlocutores.	Participa con iniciativa y respeto en interacciones complejas, mostrando empatía y adaptándose a las necesidades y opiniones de los demás.
Criterio 3.2.	No aplica estrategias para comunicarse eficazmente ni gestiona adecuadamente la interacción en situaciones complejas o problemáticas.	En ocasiones utiliza estrategias básicas para interactuar, aclarar, debatir o resolver problemas durante la comunicación.	Suele emplear estrategias adecuadas para comunicarse con eficacia, participar activamente y resolver situaciones comunicativas diversas.	Domina estrategias para gestionar con éxito la comunicación, incluyendo la interacción, el debate, la colaboración y la resolución de conflictos.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	0-4	5	6-8	9-10
COMPETENCIA ESPECÍFICA 4. Mediar entre distintas lenguas, usando estrategias y conocimientos sencillos orientados a explicar conceptos o simplificar mensajes, transmitiendo información de manera eficaz, clara y responsable.				
Criterio 4.1.	No deduce conceptos ni explica textos complejos en contextos diversos, y muestra dificultad para comunicarse con empatía y respeto hacia distintas lenguas y personas.	A veces infiere y explica contenidos complejos, mostrando cierta empatía y respeto por la diversidad lingüística y colaborando en la comprensión mutua.	Suele interpretar y explicar textos complejos con respeto a la diversidad, participando activamente en la resolución de problemas de comprensión.	Interpreta y explica eficazmente textos complejos en contextos diversos, demostrando empatía, respeto y apoyándose en distintos recursos para facilitar la comprensión mutua.

Criterio 4.2.	No utiliza estrategias ni recursos adecuados para facilitar la comunicación o explicar y simplificar mensajes según el contexto o el tipo de texto.	En algunas ocasiones aplica estrategias que ayudan a comunicar y aclarar ideas, adaptándose parcialmente al contexto y utilizando algunos recursos.	Suele emplear estrategias eficaces para simplificar y explicar mensajes, adaptándose al propósito comunicativo y usando recursos adecuados.	Aplica de forma consistente estrategias y apoyos para facilitar la comprensión y comunicación, ajustándose bien al contexto, intención y tipo de texto.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	0-4	5	6-8	9-10
COMPETENCIA ESPECÍFICA 5. Usar estratégicamente los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas en contextos comunicativos diversos, reflexionando de forma crítica sobre su funcionamiento para dar respuesta a necesidades comunicativas concretas.				
Criterio 5.1.	No compara, identifica ni argumenta las similitudes y diferencias entre distintas lenguas reflexionando de manera progresivamente autónoma sobre su funcionamiento.	A veces compara, identifica y argumenta las similitudes y diferencias entre distintas lenguas reflexionando de manera progresivamente autónoma sobre su funcionamiento.	Habitualmente compara, identifica y argumenta las similitudes y diferencias entre distintas lenguas reflexionando de manera progresivamente autónoma sobre su funcionamiento.	Compara, identifica y argumenta las similitudes y diferencias entre distintas lenguas reflexionando de manera progresivamente autónoma sobre su funcionamiento.
Criterio 5.2.	No utiliza de forma creativa estrategias y conocimientos de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales.	A veces utiliza de forma creativa estrategias y conocimientos para mejorar su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales.	Habitualmente utiliza de forma creativa estrategias y conocimientos para mejorar su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales.	Utiliza de forma creativa estrategias y conocimientos para mejorar su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales.

Criterio 5.3.	No identifica ni reflexiona sobre sus avances o dificultades en el aprendizaje de la lengua extranjera, ni aplica estrategias para mejorar.	A veces registra y reflexiona sobre su aprendizaje en lengua extranjera, aplicando algunas estrategias y participando en actividades de evaluación.	Suele analizar sus progresos y dificultades, elige buenas estrategias de mejora y participa activamente en planificación, autoevaluación y coevaluación.	Reflexiona de forma constante sobre su aprendizaje en lengua extranjera, aplica eficazmente estrategias y comparte sus evaluaciones y planes de mejora.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	0-4	5	6-8	9-10
COMPETENCIA ESPECÍFICA 6. Valorar críticamente y adaptarse a la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, identificando y compartiendo las semejanzas y las diferencias entre lenguas y culturas, al mismo tiempo que actuando de forma empática y respetuosa en situaciones interculturales.				
Criterio 6.1.	No muestra una actitud respetuosa ni empática en contextos interculturales, ni contribuye a superar barreras culturales o combatir prejuicios.	En ocasiones actúa con respeto y empatía en situaciones interculturales, y empieza a identificar y cuestionar prejuicios y estereotipos.	Suele comportarse de forma adecuada y respetuosa en contextos interculturales, construyendo puentes entre culturas y proponiendo soluciones a barreras socioculturales.	Actúa consistentemente con empatía y respeto en situaciones interculturales, rechazando discriminaciones y promoviendo el entendimiento entre culturas.
Criterio 6.2.	No muestra una valoración crítica ni respeto hacia la diversidad lingüística, cultural o artística de los países de lengua extranjera, ni conciencia de derechos humanos o sostenibilidad.	Ocasionalmente valora la diversidad cultural y lingüística con una mirada crítica, mostrando cierto compromiso con los derechos humanos y valores democráticos.	Suele reflexionar críticamente sobre la diversidad cultural y lingüística, promoviendo una ciudadanía activa y respetuosa con los derechos humanos y la sostenibilidad.	Demuestra una actitud crítica constante hacia la diversidad y los derechos humanos, promoviendo activamente una cultura compartida y una ciudadanía responsable.

Criterio 6.3..	No utiliza estrategias para valorar ni defender la diversidad cultural, lingüística o artística, ni actúa con base en principios democráticos o ecosociales.	Aplica ocasionalmente estrategias que muestran cierto aprecio y defensa de la diversidad, con atención parcial a la justicia, equidad e igualdad.	Suele emplear estrategias para valorar y defender la diversidad, actuando conforme a valores democráticos y de justicia social.	Demuestra autonomía en la aplicación de estrategias que promueven la diversidad y los valores ecosociales, democráticos y de equidad.
Criterio 6.4.	No identifica ni interviene frente a usos discriminatorios del lenguaje, ni verbal ni no verbal.	En ocasiones detecta y actúa con empatía y respeto ante usos discriminatorios del lenguaje.	Suele emplear estrategias adecuadas para reconocer y responder a usos discriminatorios del lenguaje de forma empática y respetuosa.	Detecta con constancia y actúa de manera adecuada, empática y respetuosa frente a cualquier uso discriminatorio del lenguaje.

Anexo 3. Rúbrica de evaluación para el curso 1º Bachillerato

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	0-4	5	6-8	9-10
Competencia específica 1: Comprender e interpretar las ideas principales y las líneas argumentales básicas de textos expresados en la lengua estándar, buscando fuentes fiables y haciendo uso de estrategias de inferencia y comprobación de significados, respondiendo a las necesidades comunicativas planteadas.				
Criterio 1.1.	No comprende ni analiza las ideas principales ni la información relevante de textos complejos en diferentes formatos, incluso en entornos con ruido moderado.	A veces comprende y analiza las ideas y la información relevante de textos complejos y variados, aunque no siempre con consistencia.	Habitualmente entiende, extrae y analiza las ideas principales y la información relevante de textos complejos en distintos formatos y entornos.	Siempre o casi siempre comprende y analiza las ideas relevantes de textos complejos, incluso en ambientes con ruido y diversos soportes.
Criterio 1.2.	No interpreta ni evalúa críticamente el contenido, intención o estilo de textos largos y complejos sobre temas personales o de interés público.	A veces interpreta y valora críticamente textos de cierta longitud y complejidad sobre temas personales o de interés público.	Habitualmente interpreta y evalúa críticamente el contenido, intención y estilo de textos largos y complejos sobre temas relevantes.	Siempre o casi siempre interpreta y valora de forma crítica el contenido, intención y rasgos discursivos de textos complejos y relevantes.
Criterio 1.3.	No utiliza ni organiza estrategias ni conocimientos para entender textos, ni distingue intenciones u opiniones, ni interpreta elementos no verbales ni busca información.	A veces aplica estrategias adecuadas para entender textos, distingue intenciones y opiniones ocasionalmente, e infiere significados y busca información de forma irregular.	Habitualmente utiliza estrategias para extraer información, distingue intenciones y opiniones, interpreta elementos no verbales y busca información de manera consistente.	Siempre o casi siempre aplica estrategias correctas, distingue claramente intenciones y opiniones, interpreta elementos no verbales y busca, selecciona y contrasta información eficazmente.
CRITERIOS DE	0-4	5	6-8	9-10

EVALUACIÓN				
Competencia específica 2: Producir textos originales y claros, de creciente extensión, bien organizados y detallados, usando estrategias tales como la planificación, la síntesis, la compensación o la corrección de errores, con la finalidad de expresar ideas y argumentos de forma creativa, adecuada y coherente, de acuerdo con propósitos comunicativos concretos.				
Criterio 2.1.	No se expresa oralmente con fluidez ni corrección en textos claros, coherentes y adecuados, para describir, narrar, argumentar o informar, usando recursos verbales y no verbales, ni aplica estrategias de planificación y evaluación.	A veces se expresa oralmente con fluidez y corrección en textos claros y adecuados, usando recursos y estrategias básicas de planificación y evaluación.	Habitualmente se expresa con fluidez y corrección, organizando bien sus ideas y empleando recursos y estrategias de planificación, autoevaluación y coevaluación.	Siempre o casi siempre se expresa oralmente con fluidez, corrección y claridad, adaptándose al contexto y usando eficazmente recursos y estrategias de planificación y evaluación.
Criterio 2.2.	No redacta ni difunde textos adecuados; no organiza ni justifica ideas de distintas fuentes, ni respeta la propiedad intelectual ni evita el plagio.	A veces redacta y difunde textos adecuados, organizando y justificando ideas, respetando la propiedad intelectual y evitando el plagio.	Habitualmente redacta y difunde textos claros y bien organizados, respetando las normas y evitando errores y plagio.	Siempre o casi siempre produce y difunde textos detallados, coherentes y adecuados, con buen uso de fuentes y respeto a la propiedad intelectual.
Criterio 2.3.	No usa estrategias para planificar, producir, revisar ni cooperar en la creación de textos claros y adecuados según contexto, intención y tipo, ni emplea recursos físicos o digitales según la tarea o interlocutores.	A veces usa estrategias para planificar, producir, revisar y cooperar en textos claros y adecuados, usando recursos físicos o digitales según la tarea e interlocutores.	Suele aplicar estrategias para planificar, producir, revisar y cooperar en textos claros y adecuados, usando recursos físicos o digitales según la tarea e interlocutores.	Siempre aplica estrategias para planificar, producir, revisar y cooperar en textos claros y adecuados, usando los recursos físicos o digitales más adecuados según la tarea y los interlocutores.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	0-4	5	6-8	9-10

Competencia específica 3: Interactuar con otras personas activamente, con suficiente fluidez y precisión a la vez que con espontaneidad, usando estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a propósitos comunicativos en intercambios respetuosos con las normas de cortesía.

Criterio 3.1.	No planifica ni participa activamente en situaciones interactivas, ni muestra iniciativa, empatía o respeto por la cortesía y la diversidad de interlocutores.	A veces planifica y participa activamente, mostrando algo de iniciativa, empatía y respeto en situaciones interactivas conocidas.	Suele planificar y participar activamente, mostrando iniciativa, empatía y respeto en situaciones interactivas complejas.	Siempre planifica y participa activamente, con iniciativa, empatía y respeto, considerando las necesidades y motivaciones de los interlocutores en situaciones complejas.
Criterio 3.2.	No usa estrategias para iniciar, mantener o cerrar la comunicación ni para colaborar, debatir o resolver problemas.	A veces usa estrategias adecuadas para comunicarse y colaborar en distintas situaciones.	Suele usar bien estrategias para comunicarse, aclarar, debatir y resolver problemas en diferentes contextos.	Siempre usa con flexibilidad estrategias eficaces para comunicarse, colaborar y gestionar situaciones complejas.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	0-4	5	6-8	9-10

Competencia específica 4: Mediar entre distintas lenguas o variedades de las mismas, usando estrategias y conocimientos eficaces orientados a explicar conceptos y opiniones o simplificar mensajes, con la intención de transmitir información de manera eficaz, clara y responsable, creando una atmósfera positiva que facilite la comunicación.

Criterio 4.1.	No interpreta ni explica bien textos complejos ni participa en resolver problemas de comunicación respetando la diversidad y las lenguas.	A veces interpreta y explica textos complejos con respeto y empatía, y participa en solucionar problemas de comunicación.	Suele interpretar y explicar bien textos complejos, mostrando respeto y ayudando a resolver problemas de comprensión.	Siempre interpreta y explica eficazmente textos complejos, respetando la diversidad y participando activamente en resolver problemas de comunicación.
---------------	---	---	---	---

Criterio 4.2.	No usa estrategias para facilitar la comunicación ni para explicar o simplificar textos y mensajes según el contexto y los interlocutores.	A veces aplica estrategias que facilitan la comunicación y ayudan a explicar o simplificar textos y mensajes, adecuándose al contexto y a los interlocutores.	Suele usar eficazmente estrategias para crear puentes y facilitar la comunicación, adaptándose al contexto y a las necesidades de los interlocutores.	Siempre aplica eficazmente estrategias para facilitar la comunicación y simplificar textos y mensajes, considerando el contexto y a los interlocutores.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	0-4	5	6-8	9-10
Competencia específica 5: Ampliar y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas y variedades, reflexionando de forma crítica sobre su funcionamiento y haciendo explícitos y compartiendo las estrategias y los conocimientos propios, mejorando la respuesta a sus necesidades comunicativas.				
Criterio 5.1.	No compara ni argumenta sobre similitudes y diferencias entre lenguas ni reflexiona sobre su funcionamiento.	A veces compara y argumenta las semejanzas y diferencias entre lenguas, reflexionando sobre ellas.	Suele comparar y argumentar sobre las similitudes y diferencias, estableciendo relaciones entre lenguas.	Siempre compara, argumenta y reflexiona sobre las relaciones y diferencias entre distintas lenguas.
Criterio 5.2.	No usa estrategias ni conocimientos para mejorar su comunicación y aprendizaje de la lengua extranjera, ni busca apoyo.	A veces usa estrategias con iniciativa y creatividad, apoyándose en interlocutores y recursos analógicos o digitales.	Suele aplicar de forma creativa estrategias y conocimientos para mejorar, con ayuda de otros y recursos variados.	Siempre utiliza con iniciativa y creatividad estrategias y apoyos para mejorar su comunicación y aprendizaje.
Criterio 5.3.	No registra ni reflexiona sobre sus avances y dificultades en el aprendizaje de la lengua extranjera ni utiliza estrategias para mejorar.	A veces registra y reflexiona sobre sus progresos y dificultades, y emplea algunas estrategias para superar obstáculos.	Suele registrar, reflexionar y usar estrategias eficaces para mejorar su aprendizaje, incluyendo planificación y autoevaluación.	Registra y reflexiona regularmente sobre su aprendizaje, eligiendo las mejores estrategias y participando activamente en la planificación y evaluación.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	0-4	5	6-8	9-10

Competencia específica 6: Valorar críticamente y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, reflexionando y compartiendo las semejanzas y las diferencias entre lenguas y culturas, actuando de forma empática, respetuosa y eficaz, para fomentar la comprensión mutua en situaciones interculturales.

Criterio 6.1.	No actúa con empatía ni respeto en situaciones interculturales, ni identifica ni enfrenta prejuicios o barreras culturales.	Actúa con cierta empatía y respeto, y a veces identifica y rechaza estereotipos o barreras en contextos interculturales.	Suele actuar de forma adecuada y respetuosa, creando vínculos y enfrentando prejuicios en situaciones interculturales.	Muestra empatía y respeto, construye puentes culturales y soluciona barreras socioculturales con buena actitud.
Criterio 6.2.	No muestra valoración crítica ni adaptación a la diversidad cultural y lingüística de los países de habla extranjera.	Valora y se adapta ocasionalmente a la diversidad, con cierta conciencia de los derechos y la sostenibilidad.	Muestra respeto y valoración crítica de la diversidad, promoviendo una cultura compartida y ciudadanía activa.	Valora críticamente y se adapta a la diversidad cultural y lingüística, promoviendo activamente los derechos humanos y los valores democráticos.
Criterio 6.3.	No aplica estrategias para valorar la diversidad ni respeta principios de justicia y equidad.	Aplica algunas estrategias, pero de forma puntual o limitada.	Usa estrategias de forma regular y con sensibilidad hacia la diversidad y los valores democráticos.	Aplica consistentemente estrategias con autonomía y respeto hacia la diversidad y la justicia social.

Anexo 4. Ficha técnica de las películas escogidas ⁸

Ficha técnica *Thelma & Louise* (1991)

TÍTULO	Thelma & Louise
DIRECCIÓN	Ridley Scott
GUIÓN	Callie Khouri
PAÍS	EE. UU.
AÑO	1991
DURACIÓN	128 min.
GÉNERO	Drama
INTERPRETACIÓN	Geena Davis (Thelma Dickinson), Susan Sarandon (Louise Sawyer), Harvey Keitel (Hal Slocumb), Michael Madsen (Jimmy Lennox), Christopher McDonald (Darryl Dickinson), Brad Pitt (J.D.), Stephen Tobolowsky (Max), Timothy Carhart (Harlan Puckett).
PRODUCCIÓN	Mimi Polk Gitlin, Ridley Scott
MÚSICA	Hans Zimmer
FOTOGRAFÍA	Adrian Biddle
MONTAJE	Thom Noble
SINOPSIS	Una obra icónica sobre la sororidad y la resistencia contra el abuso y la violencia machista. La película reivindica la libertad y la autodeterminación femenina frente a una sociedad opresiva. Las protagonistas evolucionan de víctimas a mujeres empoderadas, demostrando la importancia de la amistad y la rebeldía ante la injusticia estructural.

Ficha técnica *Mulan* (1998)

TÍTULO	Mulan
DIRECCIÓN	Barry Cook, Tony Bancroft
GUIÓN	Rita Hsiao, Chris Sanders, Philip Lazechnik, Raymond Singer
PAÍS	EE. UU.

⁸ Las fichas técnicas se presentan organizadas cronológicamente según su fecha de estreno, desde la más antigua hasta la más reciente.

AÑO	1998
DURACIÓN	88 min.
GÉNERO	Animación
INTERPRETACIÓN	Ming-Na Wen (Mulan), Eddie Murphy (Mushu), B.D. Wong (Captain Li Shang), Miguel Ferrer (Shan Yu), June Foray (Grandmother Fa), Soon-Tek Oh (Fa Zhou), Pat Morita (The Emperor of China), Lea Salonga (Mulan - canto).
PRODUCCIÓN	Pam Coats, Robert S. Garber, Kendra Haaland
MÚSICA	Jerry Goldsmith
MONTAJE	Michael Kelly, James Melton
SINOPSIS	Una historia poderosa sobre la ruptura de roles de género y la lucha por la identidad propia. Mulan desafía las normas sociales para proteger a su familia y demostrar su valía. La película celebra el coraje femenino, la autodeterminación y la capacidad de cambiar un sistema injusto desde dentro.

Ficha técnica *Bend it like Beckham* (2002)

TÍTULO	Bend it like Beckham
DIRECCIÓN	Gurinder Chadha
GUIÓN	Gurinder Chadha, Paul Mayeda Berges, Guljit Bindra
PAÍS	Reino Unido
AÑO	2002
DURACIÓN	110 min.
GÉNERO	Comedia, romance, deporte
INTERPRETACIÓN	Parminder Nagra (Jess Bhamra), Keira Knightley (Jules Paxton), Jonathan Rhys Meyers (Joe), Anupam Kher (Mr. Bhamra), Shaheen Khan (Mrs. Bhamra), Juliet Stevenson (Paula Paxton), Archie Panjabi (Pinky Bhamra).
PRODUCCIÓN	Gurinder Chadha, Deepak Nayar
MÚSICA	Craig Pruess
FOTOGRAFÍA	Lin Jong
MONTAJE	Justin Krish
SINOPSIS	Una comedia inspiradora sobre el choque entre tradición y deseo

	personal. La protagonista desafía las expectativas culturales y familiares para seguir su pasión por el fútbol. La película reivindica la libertad de elección, la sororidad y el derecho de las mujeres a ocupar espacios históricamente masculinos sin renunciar a su identidad.
--	--

Ficha técnica *Little Miss Sunshine* (2006)

TÍTULO	Little Miss Sunshine
DIRECCIÓN	Jonathan Dayton, Valerie Faris
GUIÓN	Michael Arndt
PAÍS	EE. UU.
AÑO	2006
DURACIÓN	101 min.
GÉNERO	Comedia, drama
INTERPRETACIÓN	Abigail Breslin (Olive Hoover), Greg Kinnear (Richard Hoover), Toni Collette (Sheryl Hoover), Steve Carell (Frank Ginsberg), Paul Dano (Dwayne Hoover), Alan Arkin (Edwin Hoover).
PRODUCCIÓN	David T. Friendly, Peter Saraf, Marc Turtletaub
MÚSICA	Mychael Danna, Devotchka
FOTOGRAFÍA	Tim Suhrstedt
MONTAJE	Pamela Martin
SINOPSIS	Una tragicomedia entrañable sobre una familia disfuncional que emprende un viaje para apoyar el sueño de la pequeña Olive de participar en un concurso de belleza. A través de un enfoque crítico y tierno, la historia denuncia los estándares estéticos impuestos a las niñas y destaca la importancia de la autoaceptación. La película exalta el valor de ser diferente, la sororidad intergeneracional y la resistencia femenina frente a las expectativas sociales.

Ficha técnica *Suffragette* (2015)

TÍTULO	Suffragette
DIRECCIÓN	Sarah Gavron
GUIÓN	Abi Morgan

PAÍS	Reino Unido
AÑO	2015
DURACIÓN	106 min.
GÉNERO	Drama, histórico
INTERPRETACIÓN	Carey Mulligan (Maud Watts), Helena Bonham Carter (Edith Ellyn), Meryl Streep (Emmeline Pankhurst), Brendan Gleeson (Inspector Arthur Steed), Anne-Marie Duff (Violet Miller), Ben Whishaw (Sonny Watts), Natalie Press (Emily Davison).
PRODUCCIÓN	Allison Owen, Faye Ward
MÚSICA	Alexandre Desplat
FOTOGRAFÍA	Eduard Grau
MONTAJE	Barney Pilling
SINOPSIS	Un drama histórico contundente que retrata el surgimiento del movimiento sufragista en el Reino Unido desde la mirada de mujeres trabajadoras. La protagonista, al igual que muchas otras, arriesga todo por el derecho al voto, enfrentándose a un sistema que las oprime. La película es un homenaje a la valentía colectiva de las mujeres que abrieron camino hacia la equidad política, subrayando la fuerza del activismo, la resiliencia y la sororidad frente a la represión.

Ficha técnica *Hidden Figures* (2016)

TÍTULO	Hidden Figures
DIRECCIÓN	Theodore Melfi
GUIÓN	Allison Schroeder, Theodore Melfi
PAÍS	EE. UU.
AÑO	2016
DURACIÓN	127 min.
GÉNERO	Drama
INTERPRETACIÓN	Taraji P. Henson (Katherine Johnson), Octavia Spencer (Dorothy Vaughan), Janelle Monáe (Mary Jackson), Kevin Costner (Al Harrison), Kirsten Dunst (Vivian Mitchell), Jim Parsons (Paul Stafford), Mahershala Ali (Jim Johnson).
PRODUCCIÓN	Donna Gigliotti, Peter Chernin, Jenno Topping, Pharrell Williams, Theodore Melfi

MÚSICA	Benjamin Wallfisch, Pharrell Williams, Hans Zimmer
FOTOGRAFÍA	Mandy Walker
MONTAJE	Peter Teschner
SINOPSIS	Un poderoso drama basado en hechos reales que celebra a tres mujeres afroamericanas que rompieron barreras de género y raza en la NASA durante la carrera espacial. Con inteligencia, perseverancia y trabajo en equipo, las protagonistas demuestran que el talento no tiene género ni color. La película reivindica el reconocimiento de las mujeres en la ciencia, la igualdad de oportunidades y la lucha silenciosa pero firme contra la discriminación estructural.