

# TRABALLO DE FIN DE GRAO

A DIVERSIDADE AFECTIVO-SEXUAL NAS AULAS DE EDUCACIÓN  
PRIMARIA A TRAVÉS DA LITERATURA: UNHA CONSTELACIÓN  
LITERARIA

LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN  
PRIMARIA A TRAVÉS DE LA LITERATURA: UNA CONSTELACIÓN  
LITERARIA

SEXUAL AND AFFECTIVE DIVERSITY ON ELEMENTARY SCHOOL  
CLASSROOMS THROUGH LITERATURE: A LITERARY  
CONSTELLATION

Óscar Barreiro Doldán  
Dir.<sup>a</sup> Patricia Carballal Miñán

Grao en Educación Primaria

Ano 2021/2022

## ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	3
2.	OBXECTIVOS	3
3.	MARCO TEÓRICO	5
3.1.	XUSTIFICACIÓN: A NECESIDADE DA EDUCACIÓN SEXUAL	5
3.2.	PEDAGOXÍA QUEER	7
3.3.	EDUCACIÓN LITERARIA: POR QUE TRABALLAR A DIVERSIDADE AFECTIVO-SEXUAL DENDE A LITERATURA	11
3.4.	A LITERATURA INFANTIL E XUVENIL CON REPRESENTACIÓN LGBTIQ+: O MATERIAL CO QUE CONTAMOS	12
3.5.	METODOLOXÍAS	17
3.5.1.	CONSTELACIÓN LITERARIA	17
3.5.2.	DIARIO DE LECTURA	19
3.5.3.	CHARLAS LITERARIAS DIALÓXICAS	20
4.	PROPOSTA DE CONSTELACIÓN LITERARIA	22
5.	DESEÑO DO PROXECTO	24
5.1.	RELACIÓN COS ELEMENTOS DO CURRÍCULUM	24
5.2.	TAREFAS E ACTIVIDADES	33
5.3.	ATENCIÓN Á DIVERSIDADE A TRAVÉS DO DUA	36
5.4.	AVALIACIÓN	38
5.5.	PAPEL DAS FAMILIAS	39
6.	VALORACIÓN E CONCLUSIÓN	40
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41
8.	ANEXOS	45
8.1.	ANEXO I: OBXECTIVOS XERAIS DE ETAPA DA PROPOSTA DIDÁCTICA DO ANTEPROXECTO DE CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN PRIMARIA DA LOMLOE EN GALIZA	45
8.2.	ANEXO II: TÁBOA DE RESUMO DAS COMPETENCIAS CLAVE	46

8.3. ANEXO III: CALENDARIZACIÓN DO PRIMEIRO TRIMESTRE DA PROPOSTA  
DIDÁCTICA 47

8.4. ANEXO IV: ESCALA ORIENTATIVA DE AVALIACIÓN DA PROPOSTA  
DIDÁCTICA 49

## 1. INTRODUCCIÓN

O presente Traballo de Fin de Grao amosa o deseño dun proxecto educativo sobre a diversidade afectivo-sexual a través da literatura infantil e xuvenil (LIX) nas aulas de Educación Primaria (EP). En concreto, este proxecto vai dirixido ao 6º nivel de EP, pero poderíase adaptar doadamente a calquera. O núcleo de dito proxecto será unha constelación literaria cunha selección de distintas obras e en distintos formatos, todas elas con representación do colectivo LGTBIQ+.

Dada a gran variedade de temas que presentan os libros, este proxecto é ideal para traballar de forma transversal en todas as materias do currículo á vez que se transmiten valores de tolerancia, aceptación e respecto cara todas as orientacións sexuais e identidades de xénero. Non obstante, as actividades deseñadas nesta proposta céntranse nas áreas de Lingua e Literatura Galega e Castelá, sobre todo con tarefas de comprensión lectora e escritura creativa.

A idea de deseñar este proxecto xurdiu durante a miña estadía nun centro de Educación primaria da comarca de Betanzos por mor do meu Prácticum. Estiven todo o primeiro trimestre do curso 2021/2022 nunha aula de 6º de Primaria na que puiden comprobar que o coñecemento do alumnado que remata esta etapa en relación coa diversidade afectivo-sexual era deficiente ou nulo. Algunhas persoas nin sequera coñecían o colectivo LGTBIQ+.

Aínda persisten na nosa sociedade moitos tabús en relación con esta temática e coa sexualidade en xeral, tanto no propio alumnado e as súas familias como no profesorado. Sen embargo, a miña visión dun centro educativo é a dun motor de cambio social. Non podemos agardar a que o alumnado de hoxe aprenda estes necesarios contidos fóra da escola, xa que é moi probable que atope información incompleta ou directamente errónea. Tamén sería inxenuo pensar que as familias se encargarían de educar neses temas aos seus fillos porque, aínda que teñan boas intencións, como o van facer se non recibiron formación na escola?

Como se ve, é un círculo vicioso que se debe romper dende a educación básica e obrigatoria e en todos os niveis. Desta forma, non só se conseguirá formar unha cidadanía respectuosa coa diversidade afectivo-sexual, senón que tamén se creará no centro educativo un espazo seguro no que o alumnado *queer* se poida sentir cómodo e en igualdade de condicións.

## 2. OBXECTIVOS

Coa elaboración deste traballo agardo conseguir dous obxectivos principais e complementarios: explorar a educación inclusiva da diversidade afectivo-sexual a través da literatura e, ao mesmo tempo, demostrar que a educación artística e literaria favorecen o

pensamento crítico e o coñecemento de distintas perspectivas. En concreto, preténdese achegar ao alumnado a realidade do colectivo LGTBIQ+.

Por suposto, será tamén requisito indispensable explorar as formas máis adecuadas de achegar e tratar esta temática nas aulas. Segundo se estuda didáctica da literatura para ensinala ao alumnado, será preciso analizar como diversas propostas de pedagogía *queer* aconsellan tratar a diversidade afectivo-sexual na EP, tendo en conta o nivel e a idade. Para iso, tamén necesitarei mellorar a miña propia formación ao respecto, xa que nos estudos de grao de EP non se imparten estes contidos en ningunha materia.

Así mesmo, preténdese coñecer e visibilizar obras diversas de LIX con representación LGTBIQ+ e de todos os xéneros posibles, así como obras doutras disciplinas artísticas que, por falar deste tema, soen ser invisibilizadas pola sociedade.

En última instancia, co deseño da proposta didáctica que se exporá neste TFG, búscase elaborar un recurso educativo aberto (REA), é dicir, un material didáctico en dominio público ou cunha licenza de uso aberto, que permite o acceso gratuíto, un uso continuado e posibilidades de adaptación e redistribución a toda a comunidade educativa (UNESCO, s.f.). Unha das problemáticas coas que máis se atopa o profesorado ao tratar a diversidade afectivo-sexual nas aulas, amais das trabas que as familias ou o propio centro poida poñer, é a falta de formación. O medo de non ensinar ben eses conceptos e inducir a erros ao seu alumnado inmoviliza ao persoal docente, que desiste dos seus intentos.

Coa axuda desta humilde proposta, gustaríame que cada vez máis profesorado galego e español se atrevese a falar do colectivo LGTBIQ+, de identidade de xénero, orientacións sexuais, cultura *queer*... Ás veces, transmítense a idea equivocada de que este tema é semellante a unha xerra de porcelana china que á mínima pode romper e ofender a alguén, así que mellor non tocalo.

Con este proxecto, quero animar a todo o profesorado, de EP en concreto, pero tamén en calquera nivel e ámbito educativo, a converter a súa aula nun espazo seguro para falar sobre a diversidade afectivo-sexual, perderlle o medo, normalizala, desmentir os prexuízos e desterrar os tabús, unindo ao docente co alumnado nun proceso de aprendizaxe conxunto.

Eu creo na formación permanente do profesorado e na necesidade de que os estudantes de maxisterio saian preparados para abordar estes temas nas aulas. Mais hai que xogar co que temos, e penso que a falta de formación non pode seguir a ser unha escusa para continuar invisibilizando ao colectivo LGTBIQ+ nas aulas.

### 3. MARCO TEÓRICO

#### 3.1. XUSTIFICACIÓN: A NECESIDADE DA EDUCACIÓN SEXUAL

Falar de diversidade afectivo-sexual nas aulas de Educación Primaria supón obrigatoriamente falar de educación en saúde sexual, ou educación sexual. Esta soe relacionarse co coñecemento do propio corpo e as funcións relacionadas coa reprodución, como a menstruación ou a exaculación; e a prevención de riscos e enfermidades de transmisión sexual. Mais, nada máis lonxe da realidade, a educación sexual vai moito máis aló.

En España, o modelo de educación sexual máis empregado na actualidade é o preventivo, que como o seu nome indica, ten como obxectivo a prevención de ETS e embarazos non desexados (Lameiras et al., 2016). As relacións sexuais dende este modelo adoptan unha perspectiva negativa, perigosa, de risco... sen facer referencia ao pracer ou ao goce sexual, así como tampouco ás relacións entre persoas nin a afectividade.

Sen embargo, existe outro modelo, o comprensivo, que parece que está gañando terreo nas aulas do país, aínda que non existen estudos que cuantifiquen ata que punto (Lameiras et al., 2016). Trátase dun modelo que parte dunha visión global da sexualidade e cunha perspectiva positiva, baseado no dereito á diversidade de biografías sexuais e a igualdade de xénero (Lameiras et al., 2016).

En apoio a este paradigma, a OMS entende a saúde sexual como “el respeto, la seguridad y la libertad frente a la discriminación y la violencia”, afirmando que esta se manifesta “por medio de diferentes sexualidades y formas de expresión sexual” (2018). Desta forma, vólvese pertinente o tratamento de contidos en relación á diversidade afectivo-sexual nas aulas para desenvolver o benestar e a calidade de vida do alumnado (Lameiras et al.), dende a perspectiva da educación para a saúde, que engloba tanto o ámbito sexual como o afectivo.

O mesmo argumento serve para xustificar a súa presenza na Educación Primaria. Moitas persoas, entre elas familias e persoal docente, aínda consideran estes temas como tabús, fomentados por unha visión edulcorada da infancia. Lameiras et al. falan tamén sobre o modelo de educación sexual tradicional, baseado na abstinencia, xa que entende que o coñecemento en relación á educación sexual corrompe a inocencia do menor (2016); inocencia que, en verdade, non é tal. Amais, na nosa sociedade, as orientacións sexuais disidentes da heteronorma aínda teñen unha connotación sexual perversa e hipersexualizada (Generelo et al., 1997).

Cómpre que dende a educación contribuíamos a desterrar eses prexuízos e comprendamos que a educación sexual é un dereito de todas as persoas, sen importar a idade (OMS, 2018; Lameiras et al., 2016). Non obstante, quizais sexa máis doado de entender vendo

as consecuencias nefastas que a carencia dunha educación sexual de calidade ten provocado no noso entorno máis inmediato. Os efectos negativos sufrímolos todos, pero sobre todo os elos máis débiles da sociedade: as mulleres e as persoas do colectivo LGTBIQ+.

Citando a Generelo et al., hoxe en día, as formas de agresión LGTBIfóbicas<sup>1</sup> “no son tanto las de la agresión directa (que sigue existiendo) como las de la omisión” (1999, p. 7). É dicir, o non-heterosexual está invisibilizado, relegado á inexistencia. Na educación, isto transmítese a través do currículo oculto, xa que a educación sexual está no que se di, pero tamén no que non se di (Instituto de la Mujer, 2009).

O centro educativo precisa dar resposta a toda a xuventude LGTBIQ+ que chega á adolescencia, momento cume no seu desenvolvemento sexual, confusa e desbordada. O feito de autodefinirse cunha orientación sexual ou identidade de xénero non normativa, sen ter ningún tipo de información ou referente ao respecto, supón unha experiencia traumática que desemboca en niveis de autoestima moi baixos que, nalgúns casos, rematan en suicidio, sendo esta a principal causa de mortalidade da mocidade homosexual (Generelo et al., 1999).

Está claro que se a Educación Primaria pretende o desenvolvemento integral do individuo para convivir nunha sociedade xusta e igualitaria, podendo exercer a súa cidadanía con pensamento crítico e informado, a educación afectivo-sexual é imprescindible. Pero, por se todas estas razóns fosen insuficientes, contan con soporte legal.

Xa na LOMCE se fala nos obxectivos da etapa de Educación Primaria da necesidade de educar ao alumnado desta etapa nunha convivencia pacífica, respectando a igualdade de xénero e desenvolvendo as capacidades afectivas en todos os ámbitos da personalidade (RD 126/2014, art. 7). O Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia, fai referencia explícita á prevención da violencia e discriminación por cuestións de diversidade afectivo-sexual:

Desenvolver as súas capacidades afectivas en todos os ámbitos da personalidade e nas súas relacións coas demais persoas, así como unha actitude contraria á violencia, aos prexuízos de calquera tipo e aos estereotipos sexistas e de discriminación por cuestións de diversidade afectivo-sexual. (art. 3, apartado m, p. 37414).

Sen embargo, sábese que a LOMCE, a pesar de todo o dito, supuxo un retroceso en materia de educación sexual (Lameiras et al. 2016). Por exemplo, nos contidos de Ciencias da Natureza do currículo de 6º de Primaria en Galiza, só se nomea nos contidos o funcionamento

---

<sup>1</sup> O documento citado fala só das persoas homosexuais, mais o dito pode ser extrapolado a todo o colectivo LGTB.

do aparello reprodutor, sen facer referencia ao seu coidado nin á prevención de ETS, nin tampouco á diversidade afectivo-sexual (Decreto 105/2014).

Por suposto, a nova LOMLOE tamén sinala a necesidade de educar no respecto e a non discriminación por motivo de diversidade afectivo-sexual, tanto de forma transversal como explicitamente, aparecendo nos principios pedagóxicos da etapa de Educación Primaria e nas áreas de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Física e Educación en Valores Cívicos y Éticos (RD 157/2022). Mais, como se viu coa LOMCE, só podemos interpretar isto como unha declaración de intencións, pois haberá que agardar á concreción das comunidades autónomas e, en última instancia, á súa posta en práctica nos centros.

Pero, a maiores das leis educativas, en Galiza contamos coa lei 2/2014, do 14 de abril, pola igualdade de trato e a non discriminación de lesbianas, gays, transexuais, bisexuais e intersexuais en Galicia. Nos seus artigos 22, 23 e 24 recolle a obrigação de introducir a realidade LGTBIQ+ a todo o alumnado dende as materias que sexan pertinentes, amais de fomentar actividades para toda a comunidade escolar e a formación do profesorado en sensibilización e respecto á diversidade afectivo-sexual. Esta lei entende, polo tanto, que a educación é un pilar importante na consecución da igualdade de trato e a non discriminación por motivo de orientación sexual ou identidade de xénero.

Como manifestei na introdución deste TFG, o centro educativo debe ser compensador de desigualdades. Tamén penso que, dende a educación e a acción tutorial, pode ser motor de cambio social. Se queremos un futuro equitativo e respectuoso, en concreto coa diversidade afectivo-sexual, e en xeral con todas as formas de diversidade humanas, debemos de ser coherentes coa educación e valores que transmitimos dende todas as etapas, pero en especial as de idades máis temperás. Só así conseguiremos unha sociedade inclusiva, con todas as identidades e orientacións normalizadas.

### 3.2. PEDAGOXÍA QUEER

Se se entende a educación sexual dende o modelo comprensivo, é importante visibilizar na aula a diversidade afectivo-sexual, así como ao colectivo LGTBIQ+ e as súas reivindicacións. Sen embargo, a formación do profesorado de Primaria nesta materia é moi escasa. Amais, débese lembrar que este colectivo está en situación de vulnerabilidade e baixo a constante ameaza da discriminación. Por iso é moi importante que a educación afectivo-sexual que reciba o alumnado sexa de calidade, para non caer en estereotipos que fomenten, aínda que de forma indirecta e coa mellor das intencións, a LGTBIfobia. Con este obxectivo, cómpre consultar as orientacións que a pedagogía *queer* fai ao respecto.



Antes de desenvolver as características da mesma, convén buscar unha definición do termo en cuestión. A palabra inglesa *queer*, que traducida literalmente significa “raro, estraño”, naceu como un insulto homofóbico, mais a propia comunidade adoptouno como propio, outorgándolle un novo significado, aínda que o seu uso sexa criticado nos contextos hispanos pola súa orixe anglosaxoa (De Palma e Cebreiro López, 2018). A propia reapropiación da palabra xa se pode considerar de por si un acto transgresor de rebeldía e protesta, como sucedeu en España co termo “maricón”. Actualmente, *queer* non se emprega para referirse unicamente á homosexualidade, senón a todo o colectivo, funcionando coma un termo “paraugas”.

Tamén se lle pode denominar a esta pedagogía como “trans\*gresora”, cun asterisco, co que se simboliza a heteroxeneidade dentro do propio colectivo transxénero<sup>2</sup> (De Palma et al., 2018). O mesmo termo indica que se trata dunha pedagogía valente e crítica co estado patriarcal e discriminatorio establecido. O seu obxectivo, polo tanto, é reflexionar sobre as prácticas educativas tradicionais, incoherentes co respecto e a visibilización da diversidade afectivo-sexual.

A pedagogía *queer* parte, como é lóxico, dos movementos de activismo LGTBIQ+ e transfeministas. Para poder achegar estes contidos e valores ás aulas, tanto de Educación Primaria como de calquera nivel educativo, non existe unha guía didáctica específica. Haberase que guiar, polo tanto, do que nos din as didácticas específicas de cada materia, xunto co sentido común. Sen embargo, Renée de Palma e Inés Cebreiro López apuntan no seu artigo unha serie de elementos clave para planificar unha intervención educativa (2018, pp. 216-217):

- Perspectiva interseccional: refírese a incluír no proceso de ensino-aprendizaxe outras formas de discriminación que operan xunto a LGTBIfobia, como o racismo ou o capacitismo.
- Entender a alteridade: é dicir, ser conscientes durante a nosa práctica educativa das implicacións que supón pertencer a ou ser excluído dun colectivo (por exemplo, non quedarse só en que é ou en que consiste a homosexualidade, senón tamén aprender o que implica ser homosexual, e sensibilizar ao alumnado ante iso).
- Ruptura do sistema binario: a pedagogía *queer* pretende desterrar a idea do binarismo de xénero home/muller, pero tamén co de sexo/xénero, heterosexual/homosexual, natural/artificial, normal/anormal... Todos estes sistemas pechados, opostos e xerarquizados son a base da heteronormatividade, polo que será necesario telos en

---

<sup>2</sup> A pedagogía *queer* engloba a todo o colectivo LGTBIQ+. Sen prexuízo disto, De Palma et al. recomendan, a maiores, facer especial fincapé na comunidade trans\* de forma diferenciada para destacar as características e dificultades que afrontan as persoas trans\*, a diferenza do colectivo cisxénero, dentro ou fora do colectivo (2018).

consideración á hora de seleccionar e crear materiais didácticos. Por exemplo, débese lembrar que a diversidade afectivo-sexual non está composta unicamente polo colectivo LGTBIQ+, senón que a conforman todas as orientacións e identidades. No sistema educativo pódense atopar outros sistemas binarios cos que a pedagogía *queer* tamén pretende rachar, como corpo/mente, colonizado/incivilizado, etc., seguindo co seu espírito interseccional.

- Atención ao corpo simbólico: seguindo a Judith Butler, debemos entender que existen dúas dimensións corporais: o corpo físico, o que vemos e tocamos; e o simbólico, o que percibimos, que se materializa a través dos roles de xénero ou os canons de beleza. É importante prestar atención ao corpo simbólico nas aulas para educar ao alumnado en valores que non reproduzan estes prexuízos e valoren o respecto polo propio corpo. Amais, indícase que a comprensión do corpo trans\* é ideal para entender a produción social do xénero.
- Superar as posturas esencialistas: máis aló da visibilización e a tolerancia, busca o respecto da diversidade e o valor das persoas por diante das etiquetas, lexitimando as formas de vida *queer* como personaxes empoderadas, non victimizadas.
- Das rúas ás aulas: na práctica educativa trans\*gresora débense empregar estratexias propias da política e o activismo *queer* para contextualizar as aprendizaxes. Estratexias tales como a hipérbole paródica, o permanente cuestionamento do establecido ou o orgullo na diferenza.

A maiores, e en consonancia coa proposta didáctica deste TFG, tamén se contempla a literatura infantil e xuvenil LGTBIQ+ como un recurso didáctico dentro da pedagogía *queer* (De Palma et al., 2018), aínda que a LIX non vai ser considerada unha mera ferramenta no deseño da proposta, pois a educación literaria supón un obxectivo en si mesmo.

Para Juan David Tobón Agudelo, a pedagogía *queer* pódese entender como:

un marco a partir del cual se analizan, se cuestionan y se desestabilizan las formas en que se jerarquiza el conocimiento, los cuerpos y las experiencias tradicionalmente bajo una matriz binaria que va más allá del heterosexual/homosexual, es decir, cuestionar la matriz normal/anormal; pues la pedagogía *queer* no solo se enfoca en la sexualidad sino en las diferentes relaciones que existen entre elementos socio-históricamente construidos y que generan exclusión, opresión y desigualdad entre sujetos. (2018)

Polo tanto, a pedagogía *queer* non só visibiliza a diversidade afectivo-sexual, senón que tamén reflexiona, cuestiona e critica os mecanismos de discriminación, e invita á deconstrución

da nosa mentalidade co obxectivo de sensibilizar ao alumnado e desenvolver unha cidadanía crítica e comprometida co respecto ao colectivo LGTBIQ+ e os seus dereitos, así como os do resto do mundo. Neste sentido, obsérvase como a pedagogía *queer* garda unha íntima relación coa pedagogía crítica (Tobón Agudelo, 2018).

Para dar por concluído este apartado é importante mencionar que, para que a pedagogía *queer* sexa realmente efectiva, as accións do centro escolar deben estar en consonancia coa súa filosofía. Por exemplo, non sería posible entender o respecto cara a diversidade afectivo-sexual dentro das aulas, se na propia escola non se lle permite ao alumnado trans\* entrar nos baños que, por xénero, lle corresponde.

Nese sentido, Aitor Martxueta Pérez e Juan Etxeberria Murgiondo propoñen no seu artigo para a *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, catro estratexias básicas para converter os centros escolares en ambientes seguros para a xuventude LGTBIQ+ (2014), o que nos países anglosaxóns se coñece como “LGTBfriendly”:

1. “Establecer y publicar políticas antidiscriminación y anti-acoso que especifiquen la orientación afectivo-sexual y la expresión de género, la apariencia y la conducta” (2014, p. 124).
2. “Sensibilización y formación del profesorado y del resto del personal escolar para saber cómo actuar en aquellas situaciones de acoso y victimización relacionadas con la orientación afectivo-sexual y expresión de género. Sensibilización y formación de las familias” (2014, p. 124).
3. “Introducir en el currículo temas LGTB e información acerca de las diferentes orientaciones afectivo-sexuales y expresión de género. Sensibilización y formación del alumnado en diversidad afectivo-sexual” (2014, p. 125).
4. “Disponibilidad de fuentes de información y apoyo para todo el alumnado y sobre todo para los estudiantes LGTB” (2014, p. 126).

Amais, inciden na necesidade de colaborar con organizacións LGTBIQ+ locais que poidan ofrecer formación, materiais e orientación, tanto ao alumnado como ao profesorado, por exemplo, á hora de redactar o Proxecto Educativo de Centro ou o Regulamento de Réxime Interno (Martxueta Pérez et al., 2014). En conclusión, a pedagogía *queer* non pode quedar pechada entre as catro paredes dunha aula: precisa dun enfoque global, interdisciplinar e transversal.

### 3.3. EDUCACIÓN LITERARIA: POR QUE TRABALLAR A DIVERSIDADE AFECTIVO-SEXUAL DENDE A LITERATURA

A literatura, e en consecuencia a educación literaria, é un recurso ideal para fomentar a normalización da diversidade afectivo-sexual nas aulas. Ao introducir textos literarios con representación LGTBIQ+ de forma normal, tal e como se leva facendo coas orientacións, identidades e relacións normativas, estamos a contribuír a que o alumnado as vexa tamén como normais. Se, pola contra, o profesorado explicase as diferentes orientación e identidades recollidas dentro do colectivo, conseguiríase o efecto contrario, pois se transmitiría a idea de que son conceptos complexos que requiren dunha explicación.

A sexualidade é inherente ao ser humano, polo que está presente en todas as decisións do noso día a día. Tamén nas aulas transmitimos valores ao respecto da diversidade afectivo-sexual, tanto polo que se di, como polo que non (Generelo, 1999; Lameiras, 2016). Neste sentido, se as lecturas que se fan dende a escola só amosan relacións heterosexuais normativas, estamos a promover, a través do currículo oculto, a heteronorma e a invisibilización do colectivo LGTBIQ+ (Romero Lombardo, 2011).

En verdade, o proceso de lectura literaria non comeza cando se abre un libro, nin remata cando se pecha. As historias que se len serven tamén para facer unha lectura da realidade (Paulo Freire, 1984, como se citou en Aguilar Ródenas, 2017). Aínda que estas sexan de fantasía ou de ficción, poden estar intimamente ligadas coa realidade en xeral, e co contexto máis inmediato do alumnado. Seguindo a Judith Butler, “A fantasía é o que nos permite imaxinarnos a nós mesmos e a outros dunha forma diferente” (2006, como se citou en Romero Lombardo, 2011, p. 182). É dicir, a literatura de ficción non só ten o potencial de construír realidades, senón tamén de cuestionar as xa existentes, reflexionar sobre o noso contexto, e cambialo (Aguilar Ródenas, 2017).

Por suposto, normalizar a diversidade afectivo-sexual tamén é unha obriga dentro da acción tutorial dos centros, como forma de prevención de acoso escolar por razón de xénero e sexualidade (Aguilar Ródenas, 2017; Triguero et al., 2006). Mais a vantaxe máis importante é a creación de referentes a través da literatura. Todo o mundo desexa e merece ser feliz, e a LIX ofrécenos todo un abano de finais felices extraordinario. Non obstante, se invisibilizamos a diversidade afectivo-sexual na literatura, estamos, en parte, negando a felicidade das persoas que non se identifiquen coa norma.

Se, pola contra, amosamos na literatura a diversidade tal e como se presenta na realidade, o alumnado non cisheterosexual atopará nesas historias e personaxes a alguén co que se poder identificar, no que se recoñeza e comprenda que non lle pasa ren nin ten ningunha

enfermidade; que o seu é normal: “A construción dunha cidadanía crítica e o dereito inherente a asumírmonos como somos constitúen dúas funcións da lectura fundamentais” (Pena Presas, 2018, p.121).

Esa tan importante creación de referentes LGTBIQ+ no alumnado, aínda que sexan de ficción, axudará a diminuír, e incluso eliminar, a xa mencionada experiencia traumática de cuestionarse a propia identidade. Incluso pode que quizais, algún día, se destrúa a necesidade provocada pola cisheteronorma de saír do armario:

Este reconocerse y verse reconocidos en la ficción ayuda al lector o espectador a manejar con más éxito los conflictos internos y externos y facilita que asuma sin traumas e integre la conciencia de sus preferencias sexuales en su vida personal y social. (Triguero et al., 2006, p. 351).

Por último, mencionar que, dentro do marco da pedagogía *queer*, o uso da literatura recoméndase tanto polas características xa mencionadas, como tamén pola oportunidade de traballar a diversidade afectivo-sexual de forma interseccional, grazas á diversidade de temáticas (aínda que escasas, como se explica no seguinte apartado). Así mesmo, o emprego da literatura axuda a empatizar coas personaxes LGTBIQ+, comprender a súa experiencia e, dese modo, entender a alteridade, superar posturas esencialistas e rachar cos sistemas binarios patriarcais dunha forma máis natural. Do mesmo xeito, a ficción permite facer relacións coa realidade, polo que supón un punto de partida para a mobilización real do alumnado cara a loita polos dereitos do colectivo.

### 3.4. A LITERATURA INFANTIL E XUVENIL CON REPRESENTACIÓN LGTBIQ+: O MATERIAL CO QUE CONTAMOS

Un podería pensar que a literatura con representación LGTBIQ+, ou literatura *queer*, é un fenómeno recente. Se ben é certo que actualmente están a proliferar libros de literatura xuvenil con dita temática, en verdade esta se remonta moito máis atrás. Por suposto, a súa evolución estará sempre ligada á percepción social que se tiña da diversidade afectivo-sexual en cada momento histórico (Martínez Expósito, 2011).

Por exemplo, durante o franquismo, a representación LGTBIQ+ era considerada un tabú e estaba suxeita a unha dura represión (Martínez Expósito, 2011). Sen embargo, non foron poucos os autores que salvaron dita censura con xogos de palabras e códigos secretos. Nesta época, a literatura LGTBIQ+ poderíase dicir que estaba agochada a simple vista, como na poesía de Jaime Gil de Biedma, aínda que o propio autor mandou retirar un dos seus poemarios máis eróticos, *En favor de Venus*, debido a unha crítica de prensa que insinuaba a súa propia

homosexualidade. Non obstante, aínda que a temática LGTBIQ+ é central nestes poemas, a nosa historia silenciouna ata fai ben pouco, xa que antigamente o canon literario español non admitía a homosexualidade como valor positivo (Martínez Expósito, 2011).

Cabe mencionar a existencia dunha literatura LGTBIQ+ negativa, que presenta os personaxes como malvados, parvos, bufóns ou condenados a un final trágico (Otero Vázquez, 2019; Martínez Expósito, 2011). Por desgraza, aínda actualmente existen estes estereotipos e prexuízos en moitas producións audiovisuais, incluso nas dirixidas a público infantil. Mediante o *queer coding*, fenómeno que consiste en atribuírle a unha personaxe características asociadas co colectivo LGTBIQ+, relacionábanse estas condutas cos antagonistas e malvados das historias infantís. Quizais a personaxe máis exemplificativa é Úrsula, malvada principal da película *La Sirenita* de Disney, cuxo deseño se basea na *drag queen* Divine (Otero Vázquez, 2019).

Na nosa historia contemporánea, a aprobación da lei de matrimonio igualitario en España no ano 2005 supuxo un punto de inflexión da literatura LGTBIQ+, sobre todo a que representa ao colectivo homosexual (Martínez Expósito, 2011). A partir deste momento, a homosexualidade como valor positivo comeza a aparecer nos libros en máis cantidade e calidade, da man das chamadas “vozes propias”, pertencentes ao propio colectivo. As editoriais tamén comezan a atreverse, paulatinamente, a editar e publicar ditas obras (Martínez Expósito, 2011).

Seguindo a liña anterior, na que se reflexionaba sobre a relación entre ficción e realidade, e como a primeira axuda a cambiar a segunda (Aguilar Ródenas, 2017; Romero Lombardo, 2011), Martínez Expósito tamén pon de manifesto que a literatura LGTBIQ+ anterior ao século XXI foi activadora de cambios sociais respecto a perspectiva social do colectivo, que derivou finalmente en cambios lexislativos (2011). É dicir, a aprobación do matrimonio igualitario no 2005 non foi o sinal de saída da literatura LGTBIQ+, senón que a orde foi inversa: a literatura LGTBIQ+ impulsou os cambios sociais necesarios para que se producisen estas leis.

Agora ben, o tema da literatura infantil e xuvenil con representación LGTBIQ+ é diferente. A infancia sempre estivo envolta dunha aura de fráxil inocencia e moralidade, fomentada por institucións relixiosas, que o mundo adulto ha de protexer. O tema da sexualidade infantil, ao contrario da definición que nos ofrece a OMS, tamén se interpretou como unha ameaza cara esa inocencia e, polo tanto, é censurada. Para Montse Pensa Presas, esta temática, xunto coa morte, supuxo un tabú na LIX (2018).

Historicamente, non sería ata os anos oitenta do século pasado cando se comezan a publicar libros infantís con familias homoparentais (Soler Quílez, 2016), como o álbum ilustrado *La Martona viu amb l'Eric i en Martí*, traducida do inglés ao catalán e publicada no 1986. No seu ISBN aparecía rexistrado nas materias “medicina clínica e interna”, “patoloxía” e “tratamento e terapéutica” (Soler Quílez, 2016, p. 770). Por outra banda, o álbum ilustrado *Rei e Rei* de Linda de Haan y Stern Nijland, publicado no 2000 en neerlandés, foi situado nas bibliotecas nas seccións de adultos (Soler Quílez, 2016). Estas prácticas, aplicadas en case todas as obras de LIX con representación LGTBIQ+, dificultaron o acceso por parte da infancia a estas temáticas.

Un dos problema da LIX LGTBIQ+ a este respecto pode ser a figura da persoa mediadora, aquela que pon a disposición das crianzas os libros, sexan as súas familias, o profesorado ou o equipo de biblioteca dos centros. Por desgraza, a persoa mediadora actúa tamén de censora en moitos casos (Ruíz Arriaza, 2019). O autor Jordi Sierra i Fabra asegura que aínda hoxe existe esa censura no mundo editorial, no que palabras como “aborto, orgasmo, gay o lesbiana” están prohibidas (Sierra i Fabra, como se citou en EFE, 2017). Do mesmo xeito, Elvira Lindo establece a existencia dun círculo vicioso de censura no cal participan as familias, o profesorado, as editoriais e as propias autorías dos libros de LIX (2017, como se citou en del Molino, 2017).

Actualmente, e ligado de novo á opinión social sobre a diversidade afectivo-sexual máis inclusiva e fomentada pola lexislación, cada vez son máis as obras de LIX con representación LGTBIQ+, así como as editoriais que se atreven a publicalas. En concreto, destacan *Ediciones Dorna* (<https://edicionesdorna.com/sobre-nosotras/>) e *Kakao Books* (<https://www.kakaobooks.com/nosotras/>). Fundadas en 2018 e 2019 respectivamente, céntranse na literatura xuvenil con representación LGTBIQ+. Así mesmo, a editorial *Bajo el Arcoiris* publica obras de LIX con representación do colectivo, unicamente en formato dixital e sempre por descarga gratuíta (<http://bajoelarcoiris-editorial.blogspot.com/>).

No relativo ás temáticas, debemos dividir os libros en literatura infantil e literatura xuvenil. Para as crianzas máis pequenas, destacan as obras sobre familias homoparentais ou as reescrituras de contos fantásticos de príncipes e princesas, pero que rematan cunha parella do mesmo sexo (Cedeira Serantes et al., 2006). Por outra banda, as obras xuvenís si se atreven a tratar o cuestionamento da propia orientación e identidade, mais case sempre dende unha perspectiva adolescente ou adulta (Cedeira Serantes et al., 2006). É dicir, as personaxes con orientacións ou identidades disidentes nunca comezan dito proceso de cuestionamento na infancia, salvo contadas excepcións.

Tamén se bota en falta a representación LGTBIQ+ como protagonista dentro dunha historia que non xire a redor da súa orientación ou identidade, pois parece que estas personaxes están vetadas do resto de argumentos (Cedeira Serantes et al., 2006).

Podemos confirmar, daquela, que existe LIX con representación LGTBIQ+ adulta. Sen embargo, a representación da infancia LGTBIQ+ é moi escasa, froito da xa mencionada visión adulta da inocencia infantil (Pena Presas, 2018). Existen excepcións, como *Julia, la niña que tenía sombra de chico* (1976), que conta a historia dunha rapaza que rompe cos estereotipos de xénero tradicionais e aborda temas relacionados coa identidade e o non-binarismo de xénero. Alén de excepcións como esta, o seu tratamento soe ser moi superficial e indirecto, facilmente obviabile.

En formato audiovisual, a curtametraxe *Vestido Nuevo* (2007) fala dun rapaz que chega á escola cun vestido da súa irmá, pero non se especifica o por que nin como se sinte, e unha simple peza de roupa non permite asumir o xénero de ninguén. *In a Heartbeat* (2017), por outra banda, é a primeira obra infantil animada en amosar a homosexualidade infantil (masculina) de forma explícita e sen rodeos, mais o colectivo trans segue a ser un dos máis silenciados na infancia xunto coa bisexualidade, que desaparece entre as orientacións homosexuais e heterosexuais (Pena Presas, 2018).

No panorama galego, debemos destacar dúas obras: *Titiritesa* (2007), de Xerardo Quintiá e Maurizio A. Quarello; e *22 segundos* (2017), de Eva Mejuto. A primeira si que ten como protagonista a unha nena que remata nunha relación sáfica con outra rapaza. É un álbum ilustrado que, por tratar a homosexualidade infantil, é revolucionario, aínda que continúa adscribíndose á típica temática fantástica xa citada (Cedeira Serantes et al., 2006). Cabe lembrar que, tal e como afirmaba Judith Butler, a fantasía serve para imaxinarnos a nós mesmos e aos demais en situacións diferentes, polo que resulta útil para reflexar unha realidade e facer crítica social (2006, como se citou en Romero Lombardo, 2011, 182). Sen embargo, aínda se bota en falta unha representación da infancia LGTBIQ+ en obras realistas, recalcando que a súa existencia non queda só restrinxida ao plano fantástico.

*22 segundos*, pola súa parte, é un libro de literatura xuvenil sobre Álex, un rapaz que sube un vídeo a *Youtube* saíndo do armario como trans cara todo o mundo. Durante o tempo que tarda en colgarse o vídeo, 22 segundos, o adolescente relatará, a modo de *flashback*, as súas experiencias relacionadas coa identidade de xénero, comezando dende a infancia ata a súa situación actual. Por este motivo, dita obra converteuse nun referente da LIX galega con representación transxénero, sendo a primeira neste idioma que aborda as experiencias da infancia trans (Pena Presas, 2018).



En definitiva, e a pesar das dificultades, parece que a representación LGTBIQ+ na LIX vai en bo camiño e as expectativas son esperanzadoras. Non obstante, a súa presenza segue a ser escasa nas aulas de Educación Primaria. Por desgraza, non existen investigacións sobre a representación deste tipo de literatura nas bibliotecas escolares, mais un estudo realizado nas bibliotecas públicas catalás polo grupo de traballo Q.doc do Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya, amosou que a porcentaxe de exemplares de material LGTB por persoa do colectivo era dun 0,006%, cando o ideal sería unha franxa entre o 0,3% e o 0,5%, habendo entre 11 e 12 exemplares por biblioteca, sobre todo nas dos núcleos urbanos. Tamén sinalaba unha escasa presenza de novidades editoriais e de temáticas, como a nula representación do colectivo transxénero (Triguero et al, 2006).

Outro estudo máis recente, realizado por Sandra Martínez Sánchez e Ramón Francisco Llorens García sobre a presenza de LIX LGTB en varias bibliotecas públicas de Alicante, confirmou tamén que nos fondos bibliográficos existe moi pouca representación do colectivo en obras infanto-xuvenil (2020). Estes resultados poderían ser en moitos casos extrapolables ás bibliotecas escolares.

As causas da infrarepresentación desta literatura nas bibliotecas son múltiples e moitas delas xa mencionadas. Greenblatt e Gough destacan tres obstáculos clave: os prexuízos e falta de formación e información das persoas encargadas da selección bibliográfica; a censura, da cal xa se falou; e as dificultades de acceso, moitas provocadas pola deficiente indización dos materias nos catálogos das bibliotecas e tesauros (1994, como se citou en Triguero et al., 2006). Na actualidade, a literatura infantil e xuvenil con representación LGTBIQ+ segue a ser consumida case de forma exclusiva polo propio colectivo, debido á súa pouca promoción e accesibilidade (Oltra Albiach, 2011, como se citou en Aguilar Ródenas, 2017).

Dende as bibliotecas municipais da Coruña existen actividades moi interesantes coa LIX LGTBIQ+ como centro, como a iniciativa *As Municipais Entenden*, coa que ofrecen “fondos e lugares seguros (físicos e virtuais) para o encontro, o debate e a reflexión” (Bibliotecas Municipais da Coruña, 2021). Un destes espazos sería o club de lectura para a mocidade e persoas adultas *Queeruña*, no que se comparten lecturas de literatura xuvenil con representación LGTBIQ+.

A maiores, tamén se levou a cabo o proxecto *Bibliodiversidade. As bibliotecas como axentes para educar na diversidade afectivo-sexual*, que nace do CEXeF, o Centro de Estudos de Xénero e Feministas da Universidade da Coruña, coordinado por Ana M. Amigo-Ventureira e Almudena Varela Suárez. Esta guía ten como obxectivo principal “promover o uso destes recursos (a LIX LGTBIQ+) como ferramenta didáctica nas aulas” (2022). Dito documento

conta cunha serie de obras de LIX con representación LGTBIQ+ e expresións de xénero disidentes, todas elas analizadas e con recomendacións de como tratalas nas aulas de Educación Infantil e Primaria.

Esta guía de boas prácticas é unha inspiración para a proposta didáctica deste TFG, que como xa se mencionou nos obxectivos, pretende crear un recurso educativo aberto que fomente a presenza da diversidade afectivo-sexual nas aulas a través da LIX. Sen embargo, a miña proposta busca dar un paso máis, pois a literatura non sería só unha mera ferramenta de transmisións da información; senón que a educación literaria do alumnado é un fin en si mesmo.

### 3.5. METODOLOXÍAS

A continuación, explícanse os principios pedagóxicos e metodoloxías ás que se adscribe a proposta didáctica, comezando coas constelacións literarias, peza clave da proposta. Tamén se describirán as características dos diarios lectores e as charlas literarias dialóxicas, que funcionarán de forma complementaria á constelación.

#### 3.5.1. CONSTELACIÓN LITERARIA

Para o deseño desta proposta didáctica decidiuse empregar unha constelación literaria, que consiste nunha serie de obras literarias diversas e conectadas entre si por un tema, a modo de estrelas dunha constelación. Amais de ser unha ferramenta didáctica, tamén pode ser entendida como unha metodoloxía de educación literaria. Para Guadalupe Jover, unha constelación literaria é un itinerario de lectura deseñado dende o punto de vista do lector. Esta autora fai unha crítica aos plans de lectura tradicionais cun afán enciclopedista, centrados no estudo da historia da literatura e altamente etnocentristas (2009).

Polo tanto, propónse unha alternativa a través das constelacións literarias, nas que se relacionan obras diversas respecto ao xénero, a nacionalidade e o ano de publicación, ofrecendo ao alumnado unha educación literaria íntegra e completa. O importante, comenta Guadalupe Jover, é deixar explícito o eixe temático que une as distintas obras, aínda que dentro da propia constelación existan outros subtemas (2009).

A finalidade dunha constelación literaria é tripla: ensinar a ler (boa) literatura, consolidar hábitos lectores e compartir un imaxinario cultural colectivo, partindo sempre dende o imaxinario individual do alumnado (Jover, 2009). Por exemplo, antes de ler *Alicia en el país de las maravillas*, pódese partir da serie animada *Anfibilandia*, na que a protagonista tamén se ve atrapada nun mundo fantástico e estraño. Así, créase unha conexión de dúas obras afastadas

en xénero e tempo para achegar os clásicos ás aulas dende os seus coñecementos previos, á vez que se poñen en valor outras obras de LIX non tan recoñecidas.

Ligadas a esta característica, as constelacións literarias permiten realizar lecturas conxuntas na aula, á vez que se respecta a liberdade individual do alumnado a escoller o seu propio itinerario lector, que tamén pode enriquecer o traballo da lectura colectiva. É dicir, a lectura na aula dunha obra pode animar a lectura individual doutra que, dentro da constelación literaria, estea relacionada. Isto tamén posibilita a lectura en contrapunto (Jover, 2009). Por exemplo, pódese ler un libro sobre unha parella aquiliana nos anos noventa, á vez que se investiga a historia do colectivo LGTBIQ+ con outro material.

A maiores, a constelación literaria é unha metodoloxía que permite traballar con obras máis aló da literatura escrita de ficción, podendo incorporar películas, series, curtametraxes, obras de arte plásticas, cancións e mesmo videoxogos. Estes materiais tamén ofrecen distintos graos de complexidade para dar resposta aos diferentes niveis lectores do alumnado, e en consonancia cos principios do Deseño Universal de Aprendizaxe (DUA)<sup>3</sup>. Como é lóxico, non todas as obras que conforman unha constelación están pensadas para seren lidas na aula, polo que esta metodoloxía tamén anima á indagación autónoma fóra dela, promovendo un itinerario individual máis persoal e menos academicista. Por este motivo, tamén resulta de gran utilidade para establecer lazos afectivos coa biblioteca escolar, sexa de centro ou de aula, entendéndoa como un lugar de busca e encontro de sabedoría, arte e riqueza, e non só coma un mero espazo de garda e préstamo de libros.

Por último, cabe mencionar a pertinencia do emprego desta metodoloxía coa nova lei educativa, a LOMLOE, xa que nas áreas de Lingua e Literatura Galega e Castelá especificase a necesidade de ler obras literarias de maneira autónoma, atendendo aos gustos e intereses do alumnado para crear a súa identidade lectora. Así mesmo, en relación da biblioteca escolar di o seguinte:

La biblioteca escolar puede convertirse en un centro neurálgico del aprendizaje de los saberes básicos y de la adquisición de competencias, que ofrece recursos tanto para compartir, reflexionar y expresar preferencias personales en torno a la lectura, como para impulsar la innovación, la creatividad y el pensamiento crítico de la comunidad educativa. (RD 157/2022, p. 71).

---

<sup>3</sup> O DUA pódese definir como unha forma de facer deseños de propostas didácticas partindo da diversidade da aula como base, no canto de facer adaptacións a ela a posteriori. Persegue o principio de inclusión educativa e está fundamentado na investigación e práctica educativa e a neuroeducación (Alba Pastor, 2019).

En conclusión, para o deseño desta proposta didáctica, considerouse que, polas características mencionadas, a metodoloxía da constelación literaria é ideal para ofrecer ao alumnado unha educación literaria íntegra e completa, poñéndoo como protagonista do proceso de ensino-aprendizaxe.

### 3.5.2. DIARIO DE LECTURA

Como complemento á constelación literaria, propónse o uso dun diario de lectura. Esta ferramenta consiste nun caderno persoal no que, a modo de diario, a persoa escribe as súas impresións ao longo da lectura dun libro. Non se trata, sen embargo, de facer unha compilación de resumos por capítulos nin nada semellante. En verdade, supón un produto persoal relacionado coas emocións e as vivencias da persoa lectora (Leibrandt, 2007). Dito noutras palabras, é unha ferramenta que narra a nosa vida a través dos libros lidos, e quen di libros, di calquera obra literaria.

O formato pode ser moi diverso. Outras opcións, amais do caderno, poden ser un blog de reseñas literarias, unha canle de vídeos ou, mesmo, un fío de *Twitter* (Leibrandt, 2007). Tamén hai propostas máis artísticas, como os lectureiros: caixiñas decoradas onde se gardan debuxos, citas ou obxectos que lembren a algunha lectura, a modo de baúl dos recordos lectores (Ramírez, 2015). Tamén existen moitos tipos de diarios de lectura segundo como se empreguen: individuais, colectivos, temáticos... A escolla dun ou doutro dependerá dos obxectivos do mesmo (Nebreda, 2015). En concreto, na proposta didáctica empregaranse un individual por cada persoa, e un colectivo por grupo. Nos apartados do deseño do proxecto especificarase máis a fondo o seu modo de uso.

Semellante ao formato, a planificación do diario de lectura tamén é moi libre e persoal (Nebreda, 2015). Sen embargo, recoméndase a división dos contidos en tres apartados: impresións antes, durante e despois da lectura. Polo tanto, o diario traballaría as tres etapas do proceso lector (Leibrandt, 2007).

As razóns polas que o diario de lectura se considera o complemento ideal ao traballo con constelacións literarias son as seguintes: en primeiro lugar, e ao igual que as constelacións literarias, os diarios de lectura centran o proceso lector sobre o alumnado, facendo unha lectura persoal, activa e reflexiva. Faise, polo tanto, unha dobre interpretación: a do mensaxe que quere transmitir a autoría da obra, en conxunción coa interpretación do alumnado, ligada cos seus coñecementos e vivencias (Leibrandt, 2007). Así, o profesorado actúa como guía do proceso, non instrutor, destacando a liberdade á hora de ler. Amais, permite avaliar a comprensión

lectora de forma continua e a través do que ao alumnado lle resulta relevante da obra, non mediante preguntas preseleccionadas polo profesorado.

En segundo lugar, o emprego dun diario lector obriga á lectura activa, o cal desenvolve no alumnado estratexias de metacognición. En concreto, traballa a autonomía lectora, é dicir, axuda a coñecerse como lector. Tamén implica ao alumnado na propia lectura, converténdoa na súa propia, sendo dono do proceso e, en definitiva, creando competencia e autonomía lectora (Leibrandt, 2007). Esta característica está en consonancia co obxectivo de ensinar a ler literatura que propón Guadalupe Jover (2009), pois quen sabe como le, é capaz de explicar por que lle gusta certo tipo de obras e non outras, e sabe distinguir a boa literatura.

Amais, resulta coherente coa LOMLOE, pois o diario de lectura pódese definir como unha estratexia de construción da identidade lectora. Tamén se especifica nesta lei o obxectivo de desenvolver estratexias de selección autónoma de textos acordes aos seus gustos e apropiarse deles, é dicir, entender a lectura como un proceso persoal e único para cada persoa (RD 157/2022).

En terceiro lugar, e ao igual que as constelacións literarias, esta ferramenta tamén facilitan a lectura en contrapunto de varias obras, tanto de forma individual como colectiva (Nebreda, 2015). A súa realización tamén é susceptible de servir como punto de partida para as charlas dialóxicas conxuntas (Leibrandt, 2007; Aguilar Ródenas, 2017), unha ferramenta metodolóxica que será moi empregada na proposta didáctica e na que se afonda máis no seguinte apartado.

A maiores, cabe mencionar que os diarios de lectura son unha forma moi poderosa de animar á lectura (Olivé, 2020). O feito de que permita unha selección libre e individual das obras por parte do alumnado, atendendo aos seus gustos e poñéndoo no centro do proceso lector, xunto co aumento da competencia literaria derivado do seu uso, motiva ao alumnado a seguir lendo logo de finalizar un libro.

### 3.5.3. CHARLAS LITERARIAS DIALÓXICAS

Por último, a seguinte metodoloxía clave a empregar na proposta didáctica son as charlas literarias dialóxicas. José Miguel Muñoz Ortega defíneas como “una actividad cultural y lúdica en la que un conjunto de personas se reúnen de manera interactiva para comentar, conversar o debatir acerca de alguna producción literaria” (2017, p. 5). Aplicado ás aulas de Educación Primaria, consistiría nunha charla con todo o alumnado arredor dunha obra literaria, na que as súas impresións e análises propias sexan o centro de atención.

Dátase o nacemento destas charlas nos anos 80, levadas a cabo por Ramón Flecha nun centro de Educación para adultos de Barcelona, co obxectivo de achegar os grandes clásicos da literatura universal a aquel alumnado que, debido á súa pouca formación, non se consideraba preparado para comprender tales obras (Muñoz Ortega, 2017). Aquela experiencia demostrou que tales afirmacións son falsas, xa que, independentemente da súa formación, todo o mundo pode desfrutar da literatura. Máis adiante, Miguel Loza propúxose aplicar esta metodoloxía nas aulas de Educación Secundaria e Primaria, amosando tamén moi bos resultados (2004).

Considérase esta metodoloxía idónea para levar a cabo unha educación literaria íntegra e unha educación afectivo-sexual a través da literatura porque, ao igual que as constelacións literarias e o diario de lectura, as charlas dialóxicas poñen á persoa lectora no centro da aprendizaxe, sendo as súas interpretacións persoais tan válidas como a mensaxe orixinal da autoría:

No nos centramos en lo que quiso decir el autor o autora en función de estándares académicos, ni en repetir como papagayos lo leído, sino en continuar la construcción del conocimiento a través del diálogo que inició el autor al escribir su obra. (Loza, 2004, p. 67).

Sen embargo, mentres que os diarios lectores persoais se centran nas interpretacións individuais dunha persoa; a través das charlas dialóxicas o alumnado dialoga en liberdade e igualdade, interactuando entre si e creando novos significados de forma conxunta (Loza, 2004; Muñoz Ortega, 2017). É dicir, o alumnado suma as súas experiencias propias coas alleas, aprendendo a interpretar literatura a partir da interacción. Amais, desenvólvense valores de escoita e respecto cara a diversidade de opinións (Muñoz Ortega, 2017).

As charlas dialóxicas tamén permiten o acceso dos clásicos universais ao alumnado (Muñoz Ortega, 2017). Ao igual que as constelacións literarias achegan obras clásicas da literatura dende as vivencias do alumnado co obxectivo de transmitir un imaxinario colectivo, as charlas dialóxicas poñen de manifesto a posibilidade de poder entendelas de forma conxunta, independentemente da súa formación previa. Por suposto, isto sumará á súa competencia literaria, mais tamén resultaría útil para introducir ao alumnado calquera obra que, pola súa temática, extensión ou calquera outra casuística, a considerase complexa.

Na LOMLOE recoméndase a creación de comunidades lectoras para compartir experiencias de lectura e, relacionado coa identidade lectora, fortalecer a autoimaxe do alumnado para axudar a ler máis e mellor (RD 157/2022). Ten sentido, polo tanto, empregar esta metodoloxía que naceu co obxectivo de achegar os clásicos a persoas con escasa formación, que se pensaban incapaces de entendelos.

Outro beneficio é a mellora de habilidades de lecto-escritura, pois as charlas dialóxicas aumentan o vocabulario do alumnado, a súa comprensión lectora e expresión oral, amais de desenvolver o pensamento crítico. Tamén permite traballar calquera área do coñecemento (Muñoz Ortega, 2017), o que resulta coherente coa perspectiva interseccional que defende a pedagogía *queer* (De Palma et al., 2018).

A maiores, outra característica que teñen en común as constelacións literarias, o diario lector e as charlas dialóxicas é que son unha ferramenta extraordinaria de animación á lectura. Ao colocar ao alumnado como protagonista e implicándoo na súa aprendizaxe literaria a través da interacción e poñendo obras complexas ao seu alcance, aumentará a súa autoestima e o seu gusto pola boa literatura.

Como complemento ás charlas literarias dialóxicas, pódese empregar o método *Dime* de Aidan Chambers, que dividiría a charla en dúas fases, a primeira con preguntas básicas e a segunda coas xerais e específicas. É unha metodoloxía que permite iniciar de forma sinxela unha conversa sobre a obra co alumnado e posibilita un maior grao de análise literaria. As preguntas sempre han de estar formuladas de forma indirecta, por exemplo, no canto de preguntar “Que che gustou máis deste libro?”, dicir “Dime que é o que máis che gustou deste libro”, pois se considera que desta forma o alumnado non se sentirá interrogado, ao situar o foco na súa experiencia lectora, non na resposta á propia pregunta (Consejo Pano et al., 2011).

#### **4. PROPOSTA DE CONSTELACIÓN LITERARIA**

A continuación, expónse a constelación literaria deseñada para esta proposta didáctica. O seu nome, *Constelación Corada*, rende homenaxe á canción *Pano Corado* do grupo de música Tanxugueiras, que fai referencia á bandeira do colectivo LGTBIQ+. O eixo temático que conecta todas as obras é, por suposto, a diversidade afectivo-sexual.

Para a súa elaboración, empregouse a aplicación web *de Presentacións de Google*, a cal permite crear diapositivas con botóns interactivos e programables que, ao ser premidos, dirixen a presentación a unha diapositiva determinada. A propia constelación atópase publicada nun blog<sup>4</sup> en aberto a nome do meu alias (Rakso Literato), dispoñible para calquera persoa que se poida beneficiar dela, tanto profesorado como alumnado e familias, así como persoal bibliotecario, de animación de tempo libre etc.

No relativo á selección das obras, tivéronse en conta os consellos recollidos no documento de Vicky Triguero et al. Nel especificase, entre outras cousas, que as obras de

---

<sup>4</sup> <https://constelacioncorada.blogspot.com/>

ficción LGTBIQ+ han ter gran diversidade de representación, argumentos e temáticas (2006). É dicir, débese intentar, na medida do posible e atendendo ás condicións do mercado literario, que todas as persoas do colectivo se vexan representadas por igual na selección. Amais, é necesaria a presenza de obras nas que a sexualidade e identidade das personaxes protagonistas xogue un papel principal na trama, amosando un modelo positivo que denuncie a LGTBIfobia; así como historias nas que esta característica sexa secundaria, liberando ás personaxes LGTBIQ+ da súa limitación temática. Tamén se apostará pola diversidade de xéneros e subxéneros da LIX, non limitando a escolla unicamente a obras escritas.

Ao respecto das obras de información, han presentar a diversidade afectivo-sexual de forma conxunta, é dicir, sen separar o colectivo LGTBIQ+ da cisheterosexualidade, xa que iso fomentaría a heteronorma. A información recollida debe ser rigorosa e libre de prexuízos, aínda que adaptada á idade á que vai dirixida. Por suposto, para ser coherentes co modelo comprensivo de educación sexual (Lameiras et al., 2016), cómpre que a abordaxe de condutas e prácticas sexuais sexa precisa e sen omisións.

Tamén se tiveron en conta os consellos de selección de material LGTBIQ+ da guía *Bibliodiversidade* (Amigo Ventureira et al., 2022). Estes fan referencia a diferentes dimensións das obras, como a súa calidade literaria, a perspectiva de xénero, a representación de disidencias sexuais, o acoso escolar e a presenza e tratamento de personaxes discapacitadas<sup>5</sup> e racializadas. As actividades propostas por cada libro na guía tamén atenden a aspectos interseccionais e están dirixidas á crítica social, sendo coherentes coas liñas básicas da pedagogía *queer* (De Palma et al., 2018).

Esta guía tamén especifica que non é doado atopar “contos perfectos” con representación LGTBIQ+, pois sempre presentará carencias, elementos negativos ou pode dar pé a malentendidos. Por exemplo, no xa nomeado libro de *Titiritesa* de Xerardo Quintiá, a única representación racial é a dos portadores reais dos pais da protagonista, o cal ten implicacións racistas. A guía considera que estas cuestións débense introducir nas aulas con coidado de non potenciar comportamentos discriminatorios, pero aproveitando a súa presenza para invitar á reflexión (De Palma et al., 2018). É dicir, facer explícito o currículo oculto e desenvolver o pensamento crítico do alumnado a través da literatura e os valores que transmite.

Como xa se explicou, esta constelación literaria non ten como obxectivo único a educación afectivo-sexual, senón que a educación literaria tamén é principal. Por este motivo,

---

<sup>5</sup> Aínda que no entorno educativo se aposta máis polo emprego do termo “diversidade funcional”, neste traballo adóptase a postura da activista Diana Viets (á que tamén se adhire a guía de *Bibliodiversidade*), que denuncia que o termo de diversidade funcional invisibiliza as dificultades diarias das persoas discapacitadas.



buscouse que a mensaxe dos textos non comprometese a calidade literaria. A presenza de clásicos tamén foi un aspecto a ter en conta, xa que as constelacións literarias pretenden transmitir un imaxinario colectivo (Jover, 2009), mais a traxectoria da LIX LGTBIQ+ española e galega condicionou en gran medida esta selección. Aínda así, pódense observar clásicos contemporáneos da temática, como *Titiritesa* de Xerardo Quintiá; e reescrituras dos clásicos da LIX con representación LGTBIQ+, como *Érase dúas veces: a Ratiña Presumida* de Pablo Macías e Belén Gaudes ou *Fóra do Normal* de María Reimóndez, que fala da identidade a través dos heroes clásicos dos cómics.

Por último, outro criterio de selección foi a diversidade de xéneros literarios, formatos e presentacións. Seguindo as liñas básicas do Deseño Universal de Aprendizaxe (DUA), perseguiu-se a diversidade de representacións para asegurar o acceso a todo o alumnado (Alba Pastor, 2019), polo que se seleccionaron obras literarias escritas, visuais, con imaxes como apoio á comprensión ou con audio (curtametraxes, series, etc.). Amais, enténdese a literatura de xeito amplo, fuxindo de interpretacións que infravaloran certas producións por consideralas pouco formais, como os cómics ou os videoxogos que, se ven non se consideran literatura, senón ficción dixital, si presentan elementos literarios susceptibles de ser traballados na aula de educación literaria. Tamén se engadiron obras doutras disciplinas artísticas, como cancións.

Cómpre mencionar, a maiores, que a proposta didáctica sobre esta constelación literaria preséntase dende a filosofía do tratamento integrado de linguas (TIL), que afirma que a aprendizaxe simultánea de dúas ou máis linguas é beneficioso para o alumnado, ao entender os idiomas como construtos culturais que interaccionan entre si, no canto de materias estanco sen conexión. O TIL nas aulas permite facer relacións entre as linguas, observando as características comúns e diferentes, o cal repercute de forma positiva na súa aprendizaxe ao poder aplicar nunha lingua o aprendido noutra. Tamén logra desenvolver a competencia plurilingüe no alumnado, entendida non como unha suma de linguas, senón como a interrelación metalingüística delas (Noguerol, 2008). Así, pódense atopar na constelación obras nos dous idiomas oficiais de Galiza, así como en inglés, a primeira lingua estranxeira que se imparte na Educación Primaria.

## **5. DESEÑO DO PROXECTO**

### **5.1. RELACIÓN COS ELEMENTOS DO CURRÍCULUM**

Non resulta doado relacionar a proposta didáctica cos elementos do currículo nun tempo de “entre-leis”, coa derogación da LOMCE sobre a mesa e a progresiva implantación

da LOMLOE que, amais, ven con atraso. Aínda con todo, neste apartado pretenderase demostrar que esta *Constelación Corada* e a súa metodoloxía de traballo son perfectamente coherentes cos elementos do currículo, tanto do pasado (que en sexto de primaria seguirá vixente durante o curso 2022/2023) como do futuro.

Non obstante, non se busca realizar unha lista exhaustiva dos contidos, criterios e estándares a traballar, xa que iso dependerá de como cada profesorado aplique a proposta e de como a adapte á súa realidade de aula. O obxectivo deste apartado é ofrecer unha guía orientativa de como se pode xustificar a posta en práctica desta proposta dende o marco legal do currículo.

Nun primeiro lugar, nomearanse os obxectivos xerais de etapa de ambas leis relativos á proposta, seguidos os obxectivos didácticos. A continuación, explicárase a posibilidade de incorporar a proposta en todas as áreas do currículo, a xeito de plan de lectura integrado e interdisciplinar, xunto cos contidos didácticos que se traballarían na aula. Por último, xustifícarase o desenvolvemento das competencias clave a través da proposta. En todos os casos, empregárase como referencia da LOMCE en Galiza o Decreto 105/2014 e, para a LOMLOE, o Anteproxecto de Decreto polo que se establece a ordenación e o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia<sup>6</sup>, aínda suxeito a cambios. Durante todo este apartado, empregáranse os termos LOMCE e LOMLOE para referirse aos respectivos textos.

#### 5.1.1. OBXECTIVOS

Respecto aos obxectivos xerais de etapa, estes son practicamente análogos na LOMCE e na LOMLOE, e se poden atopar nos artigos 3 e 7 respectivamente. Os que se perseguen con esta proposta didáctica son os que corresponden coas letras *a, b, c, d, e, f, h, i, j, k, m* e *o*. No *Anexo I* deste TFG aparecen ditos obxectivos do anteproxecto da LOMLOE en Galiza, destacando as diferenzas que se observan respecto ao currículo anterior.

No relativo aos obxectivos didácticos, serían os seguintes:

- a) Obter unha educación afectivo-sexual íntegra e de calidade dende o modelo comprensivo
- b) Aceptar, respectar e normalizar a diversidade afectivo-sexual
- c) Aumentar a educación literaria a través de obras de xéneros e temáticas diversas
- d) Desenvolver a autonomía lectora

---

<sup>6</sup> <https://www.edu.xunta.gal/portal/es/node/37024>

- e) Animar á lectura e crear un hábito lector
- f) Desenvolver a creatividade a través da escritura creativa
- g) Fomentar a reflexión e a literacidade crítica, sobre todo en materia de diversidade afectivo-sexual
- h) Valorar a literatura como unha obra artística e cultural de aprendizaxe e goce, recoñecendo así mesmo o seu poder de representación e visibilización de colectivos vulnerables, en concreto o LGTBIQ+

### 5.1.2. CONTIDOS

A continuación, especificarase como se pode encadrar a proposta didáctica en todas as áreas do currículo de Educación Primaria. Comezando polas linguas, tanto as oficiais como estranxeira, xa se explicou que o seu tratamento integrado favorece a adquisición da Competencia Plurilingüe (CP). Sen embargo, cómpre deterse en cada unha delas neste apartado.

No que compete ás áreas de Lingua Galega e Lingua Castelá e Literatura, o seu traballo estará destinado completamente ao desenvolvemento da Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) e a Competencia de Conciencia e Expresión Cultural (CCEC) a través da literatura. O currículo da LOMCE está organizado arredor das catro habilidades básicas, aínda que dando máis importancia á comunicación escrita ao concederlle un bloque de contidos máis que á oral, máis un bloque de educación literaria, polo que se amosa coherente coa proposta.

O currículo da LOMLOE presenta unha organización similar nas catro habilidades, desta vez repartidas de forma equitativa en dous bloques de comunicación oral e escrita. A maiores, sobre a LOMLOE hai que engadir a relevancia que cobra nesta proposta o bloque 4, de alfabetización mediática e informacional, xa que se traballará para desenvolver a Competencia Dixital (CD) e a CCL, xunto a literacidade crítica, aprendendo a buscar e seleccionar información da Internet dende fontes fiables e contrastadas e cun sentido crítico.

Respecto á educación literaria, cabe mencionar que a LOMLOE fai referencia á necesidade de construción de personalidades lectoras a través da lectura e produción de textos literarios e a súa valoración persoal, para o cal se empregará a ferramenta do diario lector, amais de exercicios de escritura creativa. Tamén se lle da importancia á experiencia lectora compartida “en soportes diversos, participando en comunidades lectoras do ámbito escolar e social” (LOMLOE, CA5.2., p. 226), polo que as charlas dialóxicas e a posibilidade de subir ao blog da *Constelación Corada* as opinións persoais do alumnado son coherentes co novo currículo.

En concreto, os obxectivos 7 e 8 das áreas de Lingua Galega e Castelá e Literatura refírense á lectura, tanto individual como colectiva, de textos diversos próximos ás preferencias do alumnado para fomentar o gusto pola lectura e a súa comprensión, construíndo unha identidade lectora. De feito, o número 7 fai explícita a dimensión social da literatura, un recurso moi aproveitado pola LIX LGBTQ+:

OBX7. Ler de maneira autónoma obras diversas seleccionadas atendendo aos seus gustos e intereses, compartindo as experiencias de lectura, para iniciar a construción da identidade lectora, para fomentar o gusto pola lectura como fonte de pracer e para gozar da súa dimensión social. (LOMLOE, p. 266).

OBX8. Ler, interpretar e analizar, de maneira acompañada, obras ou fragmentos literarios adecuados ao seu desenvolvemento, establecendo relacións entre eles e identificando o xénero literario e as súas convencións fundamentais, para iniciarse no recoñecemento da literatura como manifestación artística e fonte de pracer, coñecemento e inspiración para crear textos de intención literaria. (LOMLOE, p. 266).

Relacionado co obxectivo 8, o criterio CA5.6.<sup>7</sup> do currículo de 6º de Educación Primaria de Lingua Galega e Literatura engade:

CA5.6. escoitar e ler textos literarios adecuados á súa idade, que recollan diversidade de autores e autoras, especialmente da literatura galega, relacionándoos en función dos temas e de aspectos elementais de cada xénero literario, e interpretándoos, valorándoos e **relacionándoos con outras manifestacións artísticas ou culturais** de maneira progresivamente autónoma. (LOMLOE, p. 311).

A metodoloxía da constelación literaria amósase ideal para facer explícitas as relacións entre distintas obras e xéneros literarios, como xa se especificou no seu apartado. Por último, o tratamento integrado de linguas (TIL) da proposta encaixa cos criterios do bloque 1 (A lingua e os seus falantes) e do 6 (Reflexión sobre a lingua e os seus usos no marco de propostas a produción e comprensión de textos orais, escritos ou multimodais) da LOMLOE:

“CA1.1. Mostrar interese e respecto polas distintas linguas e variedades dialectais, incluídas as linguas de signos, identificando as características fundamentais das da súa contorna xeográfica, así como algúns trazos dos dialectos e linguas familiares do alumnado” (p. 220)

“CA6.1. Comparar aspectos básicos das linguas do ámbito escolar e social para acadar unha competencia comunicativa integrada.” (p. 227)

---

<sup>7</sup> Na Área de Lingua Castelá e Literatura este criterio de avaliación coincide tamén co CA5.6.

Xa que esta proposta ten un tratamento integrado das linguas, vese necesario mencionar a área de Primeira Lingua Estranxeira. O currículo da LOMCE desta área está agrupado por habilidades lingüísticas básicas, máis un bloque a maiores sobre o coñecemento da lingua. O da LOMLOE, por outra banda, conta con tres bloques: un primeiro centrado na comunicación, no que aglutina as catro habilidades básicas; outro sobre o plurilingüísimo e o último, en referencia á interculturalidade. Aínda así, ambos documentos especifican a necesidade de adoptar un tratamento integrado das linguas do alumnado impartidas no centro educativo, así como a importancia da interculturalidade e o respecto ás diferenzas:

“O alumnado aprenderá progresivamente a comparar aspectos lingüísticos e culturais das linguas que coñece para mellorar a súa aprendizaxe, lograr unha competencia comunicativa integrada e alcanzar unha consciencia intercultural que lle permita comunicar con certa sintonía cultural” (Decreto 105/2014, p. 37701).

“Non se pode esquecer que o achegamento do alumnado á lingua estranxeira se produce, na maior parte dos casos, partindo das linguas próximas, a materna e a(s) ambiental(is). Polo tanto, é esencial o tratamento integrado de todas as linguas e a colaboración entre todo profesorado que as imparte” (Decreto 105/2014, p. 37702).

“OBX6. Apreciar e respectar a diversidade lingüística, cultural e artística a partir da lingua estranxeira, identificando e valorando as diferenzas e semellanzas entre linguas e culturas, para aprender a xestionar situacións interculturais” (LOMLOE, p. 237).

A área de Ciencias Sociais traballarase de forma transversal en toda a proposta, a través da comprensión da realidade do colectivo LGTBIQ+ ao longo da historia e no presente, así como a transmisión de valores de aceptación e respecto pola diversidade afectivo-sexual mediante a literatura. No currículo da LOMCE, esta proposta encaixaría dentro dos bloques 3 e 4, Vivir en sociedade e As pegadas do tempo, respectivamente. Sen embargo, nos contidos, criterios e estándares de 6º de Educación Primaria non aparece ningunha mención específica a este colectivo nin á diversidade afectivo-sexual. Na LOMLOE si se fai unha referencia explícita ao rexeitamento de calquera tipo de discriminación e o respecto mutuo:

OBX6. Recoñecer e valorar a diversidade e a igualdade de xénero, mostrando empatía e respecto por outras culturas e reflexionando sobre cuestións éticas, para contribuír ao benestar individual e colectivo dunha sociedade en continua transformación e ao logro dos valores de integración europea. (LOMLOE, p. 79).

Tamén nos propios criterios de 6º de Primaria aparece esta mención: “CA3.1. Analizar os procesos xeográficos, históricos e culturais que conformaron a sociedade actual, valorando

a diversidade etnocultural ou afectivo-sexual e a cohesión social, e mostrando empatía e respecto por outras culturas e pola igualdade de xénero” (LOMLOE, p. 96).

O mesmo acontece coa Área de Valores Sociais e Cívicos. Aínda que no currículo da LOMCE non aparece mención algunha ao respecto da diversidade afectivo-sexual, si se defende a importancia dos dereitos humanos e a igualdade fronte a discriminación. Na LOMLOE, os contidos do bloque 2, Sociedade, xustiza e democracia, son máis directos: “O respecto da orientación sexual e da identidade de xénero. A prevención da LGTBIQ+-fobia.” (LOMLOE, p. 145). Este contido aplicaríase de forma transversal en toda a proposta. Así mesmo, en ambos textos incídese na necesidade de xerar interaccións e diálogos na aula, actividades que serán recorrentes na proposta grazas ao emprego das charlas dialóxicas.

Respecto a área de Ciencias da natureza, xa se comentou que a LOMCE non presenta ningunha mención á tan importante educación sexual en todo o currículo de 6º de Primaria desta materia. O único que podería encaixar sería o contido B2.8., “Función de reprodución (aparello reprodutor)”, e nin sequera aparece o aparello reprodutor no estándar de aprendizaxe asociado. De todas formas, a reprodución sería só unha parte da educación sexual, se atendemos ao modelo comprensivo (Lameiras et al., 2016). De novo, na LOMLOE mellora esta situación coa incorporación da educación afectivo-sexual, recoñecendo amais a súa importancia para a saúde en xeral.

A área de Educación Artística tamén estará presente en todo momento, pois a constelación literaria conta con obras de múltiples disciplinas artísticas, como cancións, videoclips, series, curtametraxes ou animacións. As actividades tamén se centran na creación artística, como a escritura ou reescritura de letras de cancións, debuxo de cómics ou realización de infografías e danzas. Na LOMLOE faise fincapé non só na súa escoita ou visualización, senón tamén na súa reflexión e análise, recoñecendo o papel da arte como crítica social.

O resto de áreas reciben un tratamento puntual en certas actividades concretas. Na área de Educación Física, existen actividades relacionadas co movemento físico como expresión artística e cultural e tamén co respecto á diversidade corporal, incluíndo os corpos das persoas trans\*; e a área de Matemáticas, a través de actividades de tratamento de datos numéricos relacionados coa diversidade afectivo-sexual como, por exemplo, as taxas de agresións LGTBifóbicas en España, se ven a LOMLOE resalta máis a parte social e afectiva desta área.

Respecto á nova área de Proxecto Competencial introducida na LOMLOE, esta proposta didáctica podería encaixar no proxecto lector, mais non como unha metodoloxía de aprendizaxe baseada en proxectos. Non obstante, as aprendizaxes adquiridas si son susceptibles de ser transferidas e aplicadas a calquera outro proxecto de aula. Amais, esta área está pensada como

materia espello de Relixión, tal e como se pode deducir da distribución horaria da etapa do anexo III do anteproxecto. Sería, polo tanto, inxusto para o alumnado non matriculado nesta área, avanzar na lectura ou actividades sen a súa presenza.

Aínda peor sería aplicar soamente esta proposta na franxa horaria da área de Proxecto Competencial, xa que incorrería nunha ilegalidade da lei 2/2014, do 14 de abril, pola igualdade de trato e a non discriminación de lesbianas, gays, transexuais, bisexuais e intersexuais en Galicia, que especifica no seu artigo 22 a necesidade de impartir estes contidos a todo o alumnado galego de forma transversal. Isto supón a imposibilidade de apresiar esta proposta nesta única área, negando esta oportunidade formativa ao resto do alumnado. Débese lembrar que a relixión católica, a que se imparte nos centros, é compatible coa diversidade afectivo-sexual, e que o respecto ao sentimento relixioso nunca suporá unha escusa para a discriminación do colectivo LGTBIQ+, por moitos discursos de odio que fagan pensar o contrario.

A continuación amósanse os contidos didácticos, que fan referencia tanto á educación literaria como á afectivo-sexual. Aquí aparecen divididos en dous bloques para a súa mellor comprensión, aínda que durante a proposta didáctica han de ser traballados de forma integrada e transversal:

## I. EDUCACIÓN LITERARIA

- A. Os xéneros literarios clásicos (narrativa, poesía e teatro) e novas formas de facer literatura (cine, animación, videoxogos, cancións): definición, características e recursos literarios destacables
- B. Os clásicos literarios a través das reescrituras e a intertextualidade
- C. Expresións de literatura popular: cancións infantís, regueifas...
- D. Técnicas de lectura autónoma: o diario lector, funcionamento e uso
- E. Interpretación das obras literarias entendendo que non existe unha única interpretación, mais todas poden ser válidas
- F. Reflexión crítica das obras literarias, individual e colectiva, destacando a representación, acertada ou non, do colectivo LGTBIQ+
- G. A escritura creativa aplicada á creación literaria. Exercicios de escritura creativa
- H. A lectura e escritura con dobre función: de goce e de denuncia social

## II. EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL

- A. Visualización de distintas representacións de diversidade afectivo-sexual: orientacións sexuais e identidades de xénero

- B. Respecto polas expresións de xénero e identidades non normativas, desbotando estereotipos e prexuízos
- C. Comprensión, respecto e validación das orientacións sexuais disidentes e da diversidade de relacións
- D. O colectivo LGTBIQ+: a súa historia e as súas reivindicacións
- E. O corpo humano dende unha perspectiva inclusiva, comprendendo o sexo biolóxico como un construto social e reflexionando sobre a súa relación co xénero
- F. A diversidade corporal, respecto e validación do propio corpo e o alleo. Os corpos trans e intersexuais
- G. A sexualidade humana como un acto positivo de amor e respecto mutuo cara compañías sentimentais e/ou a propia persoa, desligada da función de reprodución e de estigmas negativos, e respecto pola sexualidade e a integridade corporal propia e allea
- H. A hixiene sexual: limpeza corporal e prevención de ETS

### 5.1.3. COMPETENCIAS CLAVE

No que respecta ás competencias chave, abordaranse da forma que se explica a continuación. No *anexo III* pódese consultar unha táboa resumo do apartado, xa que neste se realiza unha análise en maior profundidade.

Para comezar, a Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) traballarase ao longo de toda a proposta a través das catro habilidades básicas da linguaxe: escoita, fala, lectura e escritura. Enténdese a linguaxe con función comunicativa como un construto multimodal, é dicir, non só centrada na linguaxe verbal. Desta forma, tanto a comprensión como a expresión orais e escritas estarán acompañadas de linguaxe visual, que tamén servirá como apoio á comprensión. As actividades, polo tanto, están deseñadas para desenvolver a competencia comunicativa mediante a interacción a través de charlas dialóxicas, lectura en silencio e en voz alta e realización de cómics, exercicios de escritura creativa, dramatizacións e debates, entre outros exemplos. A maiores, traballarase a literacidade crítica a través da busca de información na Internet en fontes contrastadas e fiables.

En relación con esta, a Competencia Plurilingüe (CP) que aparece na LOMLOE fai referencia ao uso integrado de distintas linguas para favorecer a mediación e a transferencia entre elas. Xa se comentou anteriormente que esta proposta didáctica está deseñada dende o Tratamento Integrado de Linguas (TIL), o cal favorece o desenvolvemento da CP (Noguerol,



2008). Con este obxectivo, a *Constelación Corada* está comprendida por obras en galego, castelán e inglés.

Á Competencia Matemática e competencias básicas en Ciencia e Tecnoloxía (CMCT) da LOMCE, engadíuselle a Enxeñaría na LOMLOE, pasando a ser recoñecida coas súas siglas en inglés (STEM). O traballo coa educación sexual e, en concreto, dende a pedagogía *queer*, invita á reflexión do alumnado sobre cuestións científicas como, por exemplo, a explicación científica das orientación sexuais, a comprensión do sexo biolóxico como un construto social, a existencia da intersexualidade, o funcionamento das hormonas na adolescencia e o seu uso ou inhibición nas terapias hormonais de reasignación de xénero, as causas da disforia de xénero, a elección das persoas trans\* de transicionar ou non, e outras moitas cuestións. Moita xente ten a crenza de que a ciencia e a bioloxía non son compatibles coa ideoloxía *queer*, mais o certo é que esta suposta ideoloxía<sup>8</sup> non é tal, pois parte de bases científicas. As obras de LIX da *Constelación Corada* amósanse moi adecuadas para introducir esta serie de conceptos científicos e desenvolver as competencias STEM. Así mesmo, fomentárase o tratamento de datos estatísticos e a busca autónoma de información que, á súa vez, traballa a CCL.

Por outra banda, a Competencia Dixital (CD) desenvolverase co uso das ferramentas TIC para o tratamento de textos e a busca de información, aprendendo a manexar editores de texto, navegadores e buscadores, traballando ao mesmo tempo a literacidade crítica e a CLL. Tamén, co emprego do blog onde se atopa a *Constelación Corada*, o alumnado poderá empregar a ferramenta de comentarios para publicar reseñas das obras traballadas ou recomendacións doutras distintas. Amais, xa que a pedagogía *queer* anima á reflexión crítica, haberá actividades orientadas a falar sobre a representación da diversidade afectivo-sexual na Internet e a presenza da LGTBIfobia nas redes sociais. Desta forma, educarase ao alumnado nun uso respectuoso e responsable das TIC.

Seguidamente, a Competencia de Aprender a Aprender (CAA) desenvolverase xunto a CD e a CLL mediante a aprendizaxe de estratexias de busca, selección e síntese de información en fontes fiables e contrastadas, para favorecer a autonomía do alumnado na súa propia aprendizaxe individual. Na LOMLOE, esta competencia recibe un engadido: Competencia persoal, social e de aprender a aprender (CPSAA). Isto supón poñer o foco, amais, no autoconecemento e na xestión das emocións durante o proceso de aprendizaxe. Isto acádase

---

<sup>8</sup> Citando ao Instituto Nacional de las Mujeres (InMujeres) do Goberno de México, “La ideología de género no existe como categoría dentro de las ciencias sociales, es un constructo que busca denotar las reivindicaciones de los derechos de las mujeres y de la diversidad sexual” (<https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/ideologia-de-genero>).

mediante estratexias de autoavaliación, facendo ao alumnado consciente da súa aprendizaxe e a xestión adecuada de recursos. Tamén o traballo en grupo resulta adecuado para o desenvolvemento desta competencia, ao aprender a colaborar respectando ao equipo. As actividades da proposta están precisamente deseñadas para esta fin. Amais, a ferramenta do diario lector fai explícito para o alumnado o seu proceso de lectura, o cal lle permite tamén desenvolver esta competencia.

Por último, coa transmisión transversal de valores de aceptación e respecto cara a diversidade afectivo-sexual; a invitación á busca autónoma de información e a toma de decisións mediante as actividades individuais e grupais propostas; e o traballo con obras literarias de LIX LGTBIQ+, unha expresión cultural usualmente invisibilizada e censurada, desenvolveranse a Competencia Social e Cívica (CSV), a Competencia en Sentido de Iniciativa e Espírito Emprendedor (CSIEE) e a Competencia en Conciencia e Expresións Culturais (CCEC), respectivamente. A CSV recibe na LOMLOE o nome de Competencia Cidadá, mentres que a CSIEE é nomeada como Competencia Emprendedora (CE).

## 5.2. TAREFAS E ACTIVIDADES

As tarefas da proposta didáctica xiran entorno ás obras literarias traballadas na constelación literaria e a través das ferramentas metodolóxicas xa mencionadas: o diario lector e as charlas dialóxicas. Amais, en consonancia cos principios metodolóxicos das constelacións literarias, contéplanse dous itinerarios lectores: individual e colectivo. Os títulos que comprenden ambos itinerarios poden consultarse na *Constelación Corada*.

O itinerario lector colectivo corresponde coas obras lidas de forma conxunta con toda a aula. Dentro do itinerario colectivo tamén se recoñecen dous tipos de obras: principais e secundarias. As principais son obras de extensión media, pensadas para ser lidas ao longo de todo un trimestre. As secundarias, pola súa parte, son obras máis breves, co obxectivo de lelas nunha sesión e traballar os seus contidos na mesma ou seguintes. Estas obras, debido ao seu eixo temático, están relacionadas coas principais, de modo que a lectura do itinerario colectivo secundario complementará ao principal. Amais de traballar as obras mediante as charlas dialóxicas e un diario lector colectivo, deseñáronse actividades concretas e diversas de creación literaria, escritura creativa, representación dramática, debates, busca de información etc. É importante destacar que todas as obras do itinerario colectivo debían ser lidas en alto na aula para respectar os ritmos de lectura e as posibles dificultades de comprensión lectora de todo o alumnado.

Por outra banda, o itinerario individual estará conformado por obras relacionadas coas colectivas na constelación literaria e escollidas de forma individual polo alumnado. Poden ser obras de ficción ou non, e a súa escolla debe ser consensuada co profesorado e adaptada ao nivel de cada persoa, co obxectivo de poder ser traballadas de forma individual e autónoma, unicamente co diario lector individual. Dende o criterio docente, poderíase contemplar a posibilidade do traballo en parellas do itinerario individual, se as dificultades dalgunha persoa así o requirisen ou se coincide que dúas persoas escollen a mesma obra, por exemplo. Cabe mencionar que as obras da *Constelación Corada* debían estar dispoñibles na biblioteca do centro ou de aula para poñer a disposición do alumnado ditos títulos.

As actividades concretas do itinerario colectivo atópanse asociadas a cada obra na *Constelación Corada* e están clasificadas en actividades antes da lectura, durante e despois. Para este TFG, deseñáronse actividades para levar a cabo ao longo dun único trimestre. Sen embargo, o obxectivo, xa alleo a este traballo, sería ampliar o REA para convertelo nun plan de lectura anual. Estas actividades son complementarias ao uso do diario lector e a celebración das charlas dialóxicas. A continuación, procederase a explicar a forma de uso concreta destas dúas ferramentas metodolóxicas.

Cada persoa contará co seu propio diario lector individual. O formato preferible será unha libreta, pero o alumnado poderá escoller o que máis se axuste ás súas necesidades e comodidades. Por exemplo, se se dispón de ordenadores suficientes, pódese optar por levar un diario lector dixital nun editor de textos, ou incluso empregar a gravadora do ordenador, optando neste caso por un formato oral. De todas formas, o alumnado farase responsable do coidado do seu propio diario lector.

Sería preciso dedicar unhas dúas sesións iniciais para elaborar os diarios, que en todo caso deben ter o nome da persoa propietaria, un índice e as páxinas numeradas. Cada vez que se comece unha nova obra, o alumnado inaugurará unha ficha literaria da mesma que ocupará unha ou dúas páxinas, onde apareza o título, a autoría, o xénero, a editorial, o ano de edición e un obxectivo de lectura, no que especifique a data no que comeza a lectura e o día que pensa que a vai rematar (isto desenvolverá a autonomía lectora e a CPSAA). Na mesma ficha débese deixar un oco para escribir un resumo e unha recomendación. Tamén se invitará ao alumnado a publicar dita recomendación no blog ou noutro sitio web, como pode ser un foro da aula virtual ou nun comentario en *Goodreads*.

Seguidamente, crearase unha nova sección de impresións, que á vez se divide en tres: impresións antes, durante e logo da lectura. Na primeira delas, o alumnado debe escribir as razóns polas que decidiu escoller dita obra, sexa pola sinopse, a portada, porque lera un

fragmento anteriormente, por unha recomendación... Isto desenvolverá a autonomía lectora, pois axudará a comprender ao alumnado os seus propios gustos literarios.

Nas Impresións durante a lectura anotaranse todos aqueles elementos que chamen a atención ao alumnado pola razón que sexa. Darase máis importancia ao aspecto emocional ca ao académico, relacionando a historia coas súas vivencias persoais. Tamén se animará a facer relacións entre distintas obras, favorecendo a intertextualidade, e a indicar aspectos literarios destacables que se empreguen á hora de contar a historia como recurso estilístico. Isto tamén será útil á hora de desenvolver a expresión escrita.

Por último, no apartado de impresións logo da escrita, pídese unha reflexión a modo de conclusión sobre a calidade do libro e se cumpriu as expectativas. Recoméndase facer unha listaxe de cousas que gustaron e non gustaron da obra, os elementos que desconcertaron e os patróns observados dentro da obra, seguindo o método *Dime* de Aidan Chambers, mais isto é opcional. Esta síntese axudará a ter unha visión máis obxectiva da obra, aínda sen perder de vista os gustos persoais. É importante anotar sempre a data antes de escribir nada no diario, en calquera dos apartados.

O diario lector colectivo, pola súa parte, ten un funcionamento semellante ao individual e empregárase soamente con aquelas obras do itinerario compartido. Neste caso, se o alumnado tivese ordenadores individuais na aula, pódese contemplar a posibilidade de empregar un formato dixital para este diario, xa que os documentos compartidos poden favorecer o traballo colaborativo entre o grupo. De non ser así, o formato físico é perfectamente válido, para o cal se recomenda empregar un archivador para o equipo con follas soltas para facilitar que todo o grupo participe na súa elaboración.

Os apartados do diario colectivo son exactamente os mesmos, mais cambia a súa elaboración. Nas impresións antes da lectura, como as obras compartidas son obrigatorias, o alumnado escribirá, de forma conxunta, a súa opinión do libro a partir dos elementos da cuberta e a sinopse, o xénero literario ao que cren que pertence, se pensa que lle vai gustar ou non, se lles lembra a outra obra... Por outra banda, para completar as impresións durante a lectura, cada membro do grupo prestará atención a un elemento literario en concreto. Pensando en grupos de catro persoas, ditos elementos serían: personaxes, espazos, tempos e estrutura narrativa. Se estamos a traballar unha obra poética, os elementos serían métrica, rima, ritmo e recursos estilísticos. As funcións de cada persoa dentro do grupo rotarán sempre e non impedirán a reflexión persoal e individual dos membros do grupo dentro do propio diario colectivo.

Por outra parte, as charlas dialóxicas celebraranse sempre ao rematar unha obra do itinerario compartido e tamén durante a lectura da obra principal de cada trimestre, en

momentos clave indicados na propia constelación. O profesorado será quen dinamice as charlas, para o cal se pode axudar das preguntas orientativas sobre cada libro da constelación literaria. Recoméndase empregar, a maiores, o método *Dime* de Aidan Chambers, mais isto é segundo as preferencias do profesorado.

Cómpre mencionar de novo que, aínda que as lecturas do itinerario colectivo se lean na aula, o alumnado sempre terá a opción de continuar a lectura nos momentos de lecer ou no seu fogar ao seu ritmo e como desexe, pois as constelacións literarias sempre abren esa posibilidade. Por suposto, o mesmo acontece coas lecturas do itinerario individual, que xa están destinadas a desenvolver unha lectura individual e autónoma.

Finalmente, no anexo III pódese atopar unha calendarización orientativa da proposta, deseñada seguindo a distribución horaria da LOMCE. Programáronse actividades para todo un trimestre, mais non se ocuparon todas as horas semanais posibles, co obxectivo de deixar tempo ao profesorado para desenvolver as súas propias planificacións. Aínda que cada actividade apareza ligada a unha materia en concreto para demostrar que se cumpre coa distribución horaria, isto en principio é orientativo, pois, por exemplo, actividades relacionadas coa área de Ciencias Sociais poderían encaixar perfectamente dentro de Lingua Galega e Literatura ou Valores Sociais e Cívicos, ou mesmo nas tres á vez. En definitiva, a distribución horaria dependerá en última instancia do profesorado que aplique o REA e o que pretenda avaliar en cada actividade.

### 5.3. ATENCIÓN Á DIVERSIDADE A TRAVÉS DO DUA

Xa se foi adiantando nos apartados anteriores como o deseño desta proposta atende aos principios do DUA. Neste epígrafe facilítase unha táboa na que se resaltan explicitamente todas as accións orientadas á inclusión de todo o alumnado. Por suposto, isto non quita que o profesorado que queira aplicar este REA deba adaptalo á realidade da súa aula en concreto. Os elementos da táboa son os principios e pautas do DUA extraídos do artigo de Alba Pastor (2009).

#### Táboa 1

*O DUA dentro da proposta didáctica*

<b>PRINCIPIOS E PAUTAS</b>	<b>ACCIÓNS LEVADAS A CABO</b>
<b>Proporcionar múltiples formas de implicación</b>	

Proporcionar opcións para o interese	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A diversidade de temáticas das obras ofertadas, aínda co denominador común da diversidade sexual, pretende responder aos gustos e intereses de todo o alumnado.</li> <li>- As actividades propostas buscan unha aprendizaxe significativa, contextualizada e motivadora.</li> </ul>
Proporcionar opcións para soste o esforzo e a persistencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As actividades poden intercalarse no horario para non cansar ao alumnado durante a consecución dunha moi longa.</li> <li>- As actividades de busca de información alimentan a curiosidade do alumnado, animando a seguir investigando e aprendendo, incluso fóra da aula.</li> <li>- O resto de actividades pretenden ser interesantes e entretidas, á par de esixir un esforzo adecuado e necesario para a consecución das aprendizaxes.</li> </ul>
Proporcionar opcións para a Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As constelacións literarias dan liberdade ao alumnado de seguir un itinerario de lectura propio e individual.</li> <li>- O diario de lectura permite establecer un obxectivo de lectura diario que promove a autorregulación. Amais, a aprendizaxe desta ferramenta metodolóxica permite ser empregada fóra da aula.</li> <li>- Certas actividades creativas, individuais e grupais, comprenden certo grao de toma de decisións. Amais, o traballo grupal xa é en si mesmo unha forma de desenvolver a autorregulación do grupo.</li> </ul>
<b>Proporcionar múltiples formas de representación</b>	
Proporcionar opcións para a Percepción	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As lecturas comúns serán lidas na aula, para complementar linguaxe oral e escrita.</li> <li>- A <i>Constelación Corada</i> inclúe obras de diversas disciplinas artísticas como libros, cómics, series, películas, curtametraxes, cancións etc.</li> <li>- Algunhas obras escritas están dispoñibles en formato dixital, polo que poderían ser accesibles de forma oral a través dun lector de texto a voz.</li> </ul>
Proporcionar opcións para a linguaxe, expresións matemáticas e símbolos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguindo o TIL, na constelación propóñense obras en galego, inglés e castelán.</li> <li>- As obras son de niveis lectores diversos para que todo o alumnado da aula poda atopar unha acorde ao seu.</li> </ul>
Proporcionar opcións para a Comprensión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As lecturas comúns serán lidas na aula, para complementar linguaxe oral e escrita.</li> <li>- As obras escritas soen ser acompañadas por debuxos que axudan á comprensión, como os cómics ou álbums ilustrados.</li> </ul>
<b>Proporcionar múltiples formas de Acción e Expresión</b>	
Proporcionar opcións para a acción física	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñáronse actividades que permiten o movemento físico, como representacións teatrais ou danzas, que poden ser realizadas por calquera persoa sexa cal sexa a súa capacidade física.</li> </ul>
Proporcionar opcións para a	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propóñense numerosas actividades orais (como as charlas dialóxicas) e escritas (como o diario lector)</li> </ul>

expresión e a comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O alumnado pode escoller o formato de diario lector que desexe (escrito, a través de audios, vídeos...).</li> <li>- Existen actividades de expresión artística literaria, plástica e musical.</li> <li>- O resto de actividades son susceptibles de ser adaptadas ás necesidades de cada alumnado.</li> </ul>
Proporcionar opcións para as funcións executivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O emprego do diario lector axuda a fomentar as funcións executivas ao permitir o autorregulamento da lectura, así como ao desenvolvemento da CAA ou CPSAA.</li> <li>- As actividades moi longas aparecen divididas por pasos. As preguntas concretas das charlas dialóxicas poden ser presentadas dunha en nunha. O uso do diario lector durante as charlas tamén fomenta a organización mental e complementa a memoria de traballo.</li> </ul>

#### 5.4. AVALIACIÓN

Neste apartado non se concretaran criterios de avaliación nin porcentaxes de ponderación xa que, ao tratarse dun REA, esa tarefa debe levala a cabo cada profesorado e adaptala dentro da súa programación de aula. De todas formas, nesta proposta contémplanse tres tipos de avaliación segundo o momento no que teñen lugar: inicial, formativa e sumativa.

A primeira delas corresponde coas actividades do cómic *La Sociedad de los Dragones del Té* de Katie O'Neill. Esta obra introduce dúas parellas do mesmo sexo nun mundo fantástico e con total normalidade, polo que da pé a falar co alumnado de distintos xéneros literarios, así como da homofobia e a heteronorma, podendo avaliar a través das actividades os coñecementos previos do alumnado sobre a diversidade afectivo-sexual, así como a súa expresión escrita e coñecementos literarios. Tamén debe servir como introdución ao emprego do diario lector.

A avaliación formativa terá lugar durante o desenvolvemento de toda a proposta a través de todas as actividades asociadas ao resto de obras. Debe ser unha avaliación centrada no proceso de aprendizaxe, non no resultado. As ferramentas de avaliación serían a observación directa no caso das charlas dialóxicas, os diarios lectores que recollen o proceso de lectura, e as producións do alumnado pedidas en actividades concretas, como os exercicios de escritura creativa. Aconséllase empregar rúbricas de avaliación e que o alumnado coñeza de antemán os criterios polos que vai ser avaliado.

Por outra banda, a avaliación sumativa comprende as dúas últimas actividades do manga *El marido de mi hermano* de Gengoroh Tagame. Nelas, o alumnado terá que aplicar as aprendizaxes adquiridas sobre a diversidade afectivo-sexual ao longo da proposta para propoñer melloras dentro do seu centro educativo que promovan a inclusión do colectivo LGTBIQ+. Respecto a parte literaria, considérase que a avaliación formativa é suficiente, pois sería un erro

realizar algún tipo de exame ou proba obxectiva sobre os coñecementos literarios que xa entraron en xogo durante a proposta. De feito, ese tipo de ferramentas de avaliación non resultan coherentes coa metodoloxía da proposta.

Amais da heteroavaliación por parte do profesorado, sería ideal ofrecer a oportunidade de autoavaliación ao alumnado para facelo consciente do seu propio progreso. O mesmo diario de lectura resulta excelente para levala a cabo. A maiores, unha coavaliación entre os membros dos grupos de traballo axudaría tanto ao alumnado, para aprender a traballar de forma colaborativa (desenvolvendo, por tanto, a CAA ou CPSAA); como ao profesorado, para detectar posibles problemas de convivencia dentro dos equipos.

Por último, propónse no *Anexo IV* unha escala orientativa de avaliación da propia proposta, para que o alumnado, preferiblemente de forma anónima, exprese a súa opinión sobre a mesma e a labor docente. Isto permite ao profesorado reflexionar sobre a súa actuación e melloralala.

## 5.5. PAPEL DAS FAMILIAS

Como última parte do deseño do proxecto, propóñense unha serie de medidas e actividades a levar a cabo coas familias do alumnado. A comunicación entre profesorado e familias sempre debe ser aberta en todos os casos, pero a necesidade é moito maior se cadra nesta proposta, xa que o tema en cuestión soe provocar dúbidas e resistencias por parte das familias, moitas veces causadas pola súa desinformación respecto ao que consiste a educación sexual. Por iso, aconséllase que as familias poidan ter acceso á relación de obras e actividades da *Constelación Corada*, sexa a través do blog oficial da constelación ou mediante un medio propio do profesorado, que inclúa as adaptacións concretas para a súa aula. Desta forma, as familias serán coñecedoras das tarefas e actividades que fan na aula as súas criaturas.

Amais desta recomendación, unha actividade que se lle pode propoñer ás familias é un club de lectura LGTBIQ+ fóra do horario lectivo, semellante á proposta das bibliotecas do Concello de Coruña *Queerũa*. As obras deste club poden ser as mesmas que as do alumnado, xa que, aínda que son de LIX, non teñen un límite de idade para seren desfrutadas. Por suposto, tamén se pode optar por outras obras literarias de carácter máis adulto. Recoméndase, de todas formas, que a súa temática estea relacionada coas obras lidas na aula, para que alumnado e familias teñan un tema en común sobre diversidade afectivo-sexual do que poder falar. O obxectivo deste club de lectura, coherente coa proposta da LOMLOE de crear comunidades lectoras, é que o alumnado gañe a confianza suficiente coa súa familia para poder dialogar sobre



estes temas sen trabas, sobre todo pensando no alumnado LGTBIQ+ que, por mor desta falta de comunicación coa súa familia, perda a súa confianza nela.

## 6. VALORACIÓN E CONCLUSIÓNS

Logo da realización deste TFG e o deseño da proposta didáctica, penso que acadei os obxectivos que me propuxen ao comezo do traballo. Durante a súa realización, tiven a oportunidade de explorar a función social da literatura e aproveitala, tanto para favorecer a educación literaria como a sexual. Tamén aprendín os principios básicos da pedagogía *queer*, que, en definitiva, resultarán de gran utilidade no meu futuro profesional.

Pero o logro do que máis me sinto orgulloso, a parte dos saberes gañados, é a creación dun REA. Dende o principio quería que o meu TFG tivese unha utilidade inmediata nas aulas, e penso que o recurso creado resultará de gran proveito, sobre todo para o persoal docente menos formado en educación sexual. Tamén supón un gran labor de visibilización de obras de LIX LGTBIQ+. É dicir, dende a absoluta modestia e humildade, podo afirmar que este traballo supón un tímido avance cara a inclusión e normalización da diversidade afectivo-sexual nas aulas, necesaria para garantir a saúde sexual do alumnado. A súa pertinencia tamén se ve reflectida nas continuas discriminacións ao colectivo LGTBIQ+, en especial nos actos de censura de obras infantís coa súa representación.

Por suposto, non todo son puntos positivos. O certo é que a *Constelación Corada* podería ser moito mellor do que é agora. Entre as obras que a compoñen quedaron fóra certas partes do colectivo LGTBIQ+, como o colectivo asexual, un dos máis silenciados xunto co bisexual. Tampouco puiden incluír toda a interseccionalidade que quixese na selección. Por exemplo, teríame gustado representar experiencias de persoas LGTBIQ+ autistas, xa que é sabido que, en moitas ocasións, a súa autodefinición é cuestionada por mor da súa discapacidade, facendo unha mostra fragante de LGTBIfobia e capacitismo. Tampouco hai obras dramáticas na constelación, e as poéticas son escasas, a maioría en forma de cancións. O mesmo acontece con outros xéneros, como os videoxogos ou obras plásticas.

A causa deste problema é, principalmente, a limitación do mercado literario. Xa se explicou a situación da representación LGTBIQ+ na LIX, e, por suposto, esta vese reflectida na *Constelación Corada*. Amais, as propias características formais de espazo e tempo de realización dun TFG tamén limitaron o produto final. De feito, a idea orixinal era deseñar un plan de lectura anual a través da constelación literaria. Desa forma, tería deseñado máis actividades, dándolle máis representación a outros colectivos, como o trans\*, que sinto que

precisa de máis espazo na proposta; e a educación sexual e literaria do alumnado sería, en definitiva, máis global e completa. Sen embargo, debido ás limitacións xa mencionadas, debín conformarme co deseño e programación dun so trimestre.

De todas formas, non estou descontento co traballo. O estado actual da proposta pode considerarse como un tráiler ou exemplo do que está por vir, porque considero que a *Constelación Corada* transcende ao propio TFG. É dicir, non vou gardar este traballo nunha carpeta perdida do meu ordenador logo da cualificación, senón que penso continuar con esta liña de traballo para ampliar e perfeccionar a constelación, para que o REA estea dispoñible cara toda a comunidade educativa coa mellor calidade posible e así contribuír, dentro das miñas posibilidades, a mellorar a educación afectivo-sexual, tanto dentro como fóra da miña aula.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba Pastor, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje : un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-66. <http://hdl.handle.net/11162/190783>

Amigo Ventureira, A. M., De Palma, R. e Valera Suárez, A. (2022). *Bibliodiversidade: guía de boas prácticas*. Universidade da Coruña. Centro de Estudos de Xénero e Feministas.

Agencia EFE (13 de marzo, 2017). Sierra i Fabra dice que hay una censura “terrible” en la literatura juvenil. *El Diario*. [https://www.eldiario.es/cultura/sierra-fabra-terrible-literatura-juvenil\\_1\\_3534419.html](https://www.eldiario.es/cultura/sierra-fabra-terrible-literatura-juvenil_1_3534419.html)

Aguilar Ródenas, C. (2017). LIJ y diversidad sexual LGTBI en la formación de maestros. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)*, 276, 6-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5891486>

Bibliotecas Municipais da Coruña (2021). *Guía As municipais entenden LGTB*. <https://en.calameo.com/books/0034921273636ac2be7b9>

Cedeira Serantes, L. e Cencerrada Malmierca, L. M. (2006). La visibilidad de lesbianas y gays en la literatura infantil y juvenil editada en España. *Educación y Biblioteca*, 152, 89-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1710582>

- Consejo Pano, E. (Coord.), Lorient Bolaños, J. e Oliván Villacampa, J. (2011). *Desarrollo de la competencia lecto-literaria. La lectura en el aula*. <http://hdl.handle.net/11162/3629>
- Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG núm. 171, do 9 de setembro de 2014).
- Del Molino, S. (5 de xuño, 2017). Pequeños pero no tontos. La corrección política se antepone a la calidad literaria en las lecturas recomendadas en las aulas. *El País*. [https://elpais.com/cultura/2017/06/02/babelia/1496404972\\_208595.html](https://elpais.com/cultura/2017/06/02/babelia/1496404972_208595.html)
- De Palma, R. e Cebreiro López, I. (2018). La disidencia sexual y la educación como activismo. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 37, pp.192-222. <https://doi.org/10.14201/hedu201837199222>
- Generelo, J. e Gimeno, B. (maio de 1999). *La orientación sexual en el sistema educativo español. La problemática de las jóvenes lesbianas y los jóvenes gays en los centros de enseñanza* [Comunicación en Congreso].Vº Congreso del Colectivo de Lesbianas y Gays de Madrid (COGAM), Madrid. <https://cogameduca.files.wordpress.com/2016/03/1999-la-orientac3b3n-sexual-en-el-sistema-educativo-espac3b1ol.pdf>
- Jover, G. (2009). De libro en libro: la literatura en trailers. En G. Jover (Coord.), *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia* (pp. 9-21). Junta de Andalucía.
- Lameiras, M., Carrera, M. V. e Rodríguez, Y. (2016). Caso abierto: la educación sexual en España: una asignatura pendiente. En V. Gavidia (Coord.), *Proyecto COMSAL: Los ocho ámbitos de la Educación para la Salud en la Escuela* (197-210). Tirant Humanidades.
- Lei 2/2014, do 14 de abril, pola igualdade de trato e a non discriminación de lesbianas, gays, transexuais, bisexuais e intersexuais en Galicia (DOG núm. 79, do 25 de abril de 2014).
- Leibrandt, I. (2007). El diario de lectura como herramienta para llegar a ser un lector reflexivo. *Revista de Literatura*, 230, 11-18. <http://hdl.handle.net/10171/22550>

- Loza, M. (2004). Tertulias literarias. Cuadernos de pedagogía, 341, 66-69.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1037108>
- Martínez Expósito, A. (2011). La literatura gay española y el lugar de los estudios culturales. *Lectora*, 17, 25-39. DOI: 10.2436/20.8020.01.19
- Muñoz Ortega, J. M. (2017). Tertulias dialógicas literarias en Educación Primaria [Trabajo fin de grado, Universidad de Granada]. Digibug. <http://hdl.handle.net/10481/46254>
- Nebreda, A. (31 de outubro, 2015). Diarios de lecturas: personales y colectivos. *Biblioabrazo*.  
<https://biblioabrazo.wordpress.com/2015/10/31/diarios-de-lecturas-personales-y-colectivos/>
- Noguerol, A. (2008). El tratamiento integrado de las lenguas en el marco europeo. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 47, 10-19.  
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/180890>
- Olivé, C. (16 de xuño, 2020). Diario de lectura: cuando la lectura se convierte en una vivencia. *Tiching Blog*. <http://blog.tiching.com/diario-de-lectura-una-vivencia/>
- Organización Mundial de la Salud (2018). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/274656>
- Otero Vázquez, M. (2019). *La representación trans en ficción audiovisual: evolución de las narrativas y el vanguardismo de POSE* [Trabajo fin de máster, Universitat Jaume I]. Repositori UJI. <http://hdl.handle.net/10234/185709>
- Pena Presas, M. (2018). Feminismo e personaxes LGTB. En *Feminismos e literatura infantil e xuvenil en Galicia* (114-121). Edicións Laiovento.
- Ramírez, A. L. (22 de outubro, 2015). "EL LECTORERO": ¿Animación a la lectura? *El hilo rojo*. <http://analuisa-elhilorojo.blogspot.com/2015/10/el-lectorero-animacion-la-lectura.html>

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE núm. 52, do 01 de marzo de 2014).

Romero Lombardo, D. (2011). Identidad de género en personajes de ficción infantil y juvenil. Hacia una ruptura de los estereotipos. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 29, 175-202. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3734222>

Ruiz Arriaza, J. (2020). La censura en la literatura infantil y juvenil: una historia interminable. *Voces De La Educación*, 5(9), 76-89. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7508495.pdf>

Sánchez, S. M., e Llorens García, R. F. (2020). Diversidad afectivo-sexual y Literatura Infantil y Juvenil: visibilización desde las bibliotecas. En Roig Vila, R., Antolí Martínez, J. M., Díez Ros, R. e Pellín Buades, N. (cords.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria: Volumen 2020 (677-688)*. Universitat d'Alacant e Instituto de Ciencias de la Educación.

Soler Quílez, G. (2016). Una mirada sobre el arcoíris: la representación de la diversidad afectivo-sexual en el álbum ilustrado. En Díez Mediavilla, A.; Brotons Rico, V.; Escandell Maestre, D. e Rovira Collado, J. (Eds), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos (769-774)*. Universitat d'Alacant.

Tobón Agudelo, J. D. (2018). *Biblioteca Escolar y Diversidad Sexual: una mirada a partir de la pedagogía Queer* [Trabajo de Fin de Grao, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/10978>

Triguero, V., Villazán, G., Rubio, T., Burguillos, F. e Cencerrado, L. M. (29-30 de noviembre e 1 de diciembre, 2006). *Cuando la diversidad sexual entra en la biblioteca: algunos criterios para la selección de documentación LGTB*. [Comunicación en congreso]. III Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas, Murcia. <http://hdl.handle.net/10421/687>

## 8. ANEXOS

### 8.1. ANEXO I: OBXECTIVOS XERAIS DE ETAPA DA PROPOSTA DIDÁCTICA DO ANTEPROXECTO DE CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN PRIMARIA DA LOMLOE EN GALIZA

- a) Coñecer e apreciar os valores e as normas de convivencia, aprender a obrar de acordo con elas de forma empática, prepararse para o exercicio activo da cidadanía e respectar os dereitos humanos, así como o pluralismo propio dunha sociedade democrática.
- b) Desenvolver hábitos de traballo individual e de equipo, de esforzo e de responsabilidade no estudo, así como actitudes de confianza en si mesmo, sentido crítico, iniciativa persoal, curiosidade, interese e creatividade na aprendizaxe, e espírito emprendedor.
- c) Adquirir habilidades para a resolución pacífica de conflitos e a prevención da violencia, que lles permitan desenvolverse con autonomía no ámbito escolar e familiar, así como nos grupos sociais cos que se relacionan. (A LOMCE non fai referencia explícita ao ámbito escolar).
- d) Coñecer, comprender e respectar as diferentes culturas e as diferenzas entre as persoas, a igualdade de dereitos e oportunidades de homes e mulleres e a non discriminación de persoas por motivos de etnia, orientación ou identidade sexual, relixión ou crenzas, discapacidade ou outras condicións. (A LOMCE só especifica a condición de discapacidade).
- e) Coñecer e utilizar de maneira apropiada a lingua galega e a lingua castelá e desenvolver hábitos de lectura.
- f) Adquirir en, polo menos, unha lingua estranxeira a competencia comunicativa básica que lles permita expresar e comprender mensaxes sinxelas e desenvolverse en situacións cotiás.
- h) Coñecer os aspectos fundamentais das ciencias da natureza, as ciencias sociais, a xeografía, a historia e a cultura (“con especial atención aos relacionados e vinculados con Galicia”, có especificado na LOMCE).

- i) Desenvolver as competencias tecnolóxicas básicas e iniciarse na súa utilización, para a aprendizaxe, desenvolvendo un espírito crítico ante o seu funcionamento e as mensaxes que reciben e elaboran. (A LOMCE non fai referencia ás competencias tecnolóxicas básicas nin ao espírito crítico ante o funcionamento das TIC).
- j) Utilizar diferentes representacións e expresións artísticas e iniciarse na construción de propostas visuais e audiovisuais.
- k) Valorar a hixiene e a saúde, aceptar o propio corpo e o das outras persoas, respectar as diferenzas e utilizar a educación física, o deporte e a alimentación como medios para favorecer o desenvolvemento persoal e social.
- m) Desenvolver as súas capacidades afectivas en todos os ámbitos da personalidade e nas súas relacións cos demais, así como unha actitude contraria á violencia, aos prexuízos de calquera tipo e aos estereotipos sexistas (“e de discriminación por cuestións de diversidade afectivo-sexual” esta última frase só aparece na LOMCE).
- o) Coñecer, apreciar e valorar as singularidades culturais, lingüísticas, físicas e sociais de Galicia, poñendo de relevancia as mulleres e homes que realizaron achegas importantes á cultura e á sociedade galegas. (só na LOMCE, p. 37414). (LOMLOE, art. 7, p. 13-14)

## 8.2. ANEXO II: TÁBOA DE RESUMO DAS COMPETENCIAS CLAVE

### Táboa 2

*Modo de traballo das Competencias Clave ao longo da proposta didáctica*

COMPETENCIAS	MODO DE TRABALLO
CCL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvemento transversal ao longo de toda a proposta</li> <li>• Enfoque dialóxico e interactivo, traballando as catro habilidades básicas en situacións de comunicación multimodal</li> <li>• Literacidade crítica e busca de información</li> </ul>
CP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presenza de obras nas linguas oficiais de Galiza e máis o inglés</li> <li>• Tratamento Integrado de Linguas (TIL)</li> <li>• Reflexións sobre a propia lingua e similitudes e diferenzas entre o resto</li> <li>• Observación de diferentes culturas a través da lingua</li> </ul>
CMCT/STEM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfoque científico da diversidade afectivo-sexual: concepto de sexo biolóxico como construto social, a intersexualidade, a disforia de xénero, o funcionamento das hormonas e os tratamentos de reasignación de xénero etc.</li> <li>• Xustificación da “ideoloxía” de xénero coa ciencia</li> <li>• Busca e contraste de información</li> </ul>

CD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emprego de ferramentas TIC</li> <li>• Uso do navegador e interacción dixital responsable a través de comentarios no blog da <i>Constelación Corada</i></li> <li>• Presenza da LGTBIfobia nas redes sociais</li> <li>• Busca de información dixital en fontes fiables e contrastadas</li> </ul>
CAA/CPSAA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratexias de busca, contraste e síntese de información para desenvolver a autonomía da propia aprendizaxe</li> <li>• Promoción do autoconhecimento da forma de traballo individual e en grupo</li> <li>• Estratexias de xestión de recursos durante o traballo</li> </ul>
CSV/CC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmisión de valores de respecto e aceptación cara a diversidade afectivo-sexual</li> <li>• Aprendizaxe da historia do colectivo LGTBIQ+, a razón da súa protesta e as súas reivindicacións</li> <li>• Comprensión dos dereitos LGTBIQ+ como dereitos humanos que avogan pola saúde sexual de toda a poboación</li> </ul>
CSIEE/CE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomento da toma de decisións durante o traballo individual e grupal</li> <li>• Actividades creativas que propician a orixinalidade do alumnado</li> <li>• Liberdade de decisións de lectura brindada pola metodoloxía das constelacións literarias</li> </ul>
CCEC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de obras de LIX con representación LGTBIQ+ en galego, castelán e inglés</li> <li>• Relación entre as obras literarias e distintas mostras doutras disciplinas artísticas, como curtametraxes, animacións ou cancións con representación LGTBIQ+</li> <li>• Observación doutras culturas a través da literatura, poñendo o foco sobre o tratamento da diversidade afectivo-sexual</li> <li>• Expresións culturais do colectivo LGTBIQ+ a través das voces propias</li> <li>• Desenvolvemento da identidade lectora a través do diario lector</li> </ul>

### 8.3. ANEXO III: CALENDARIZACIÓN DO PRIMEIRO TRIMESTRE DA PROPOSTA DIDÁCTICA

Esta temporalización ten carácter orientativo e debe ser adaptada á realidade de cada centro, así como ao propio calendario escolar. Para a súa elaboración empregouse a distribución horaria da LOMCE para Galiza (decreto 105/2014, p. 38087). Cada sesión tamén aparece ligada a unha materia do currículo, mais, de novo, isto é só orientativo. O profesorado que traballe por proxectos, por exemplo, non lle atopará demasiada utilidade. A súa función é simplemente demostrar que se cumpre coa distribución horaria da LOMCE. A LOMLOE inclúe cambios ao respecto, como o aumento dunha hora semanal de lingua castelá e lingua galega, pasando de



tres a catro horas á semana cada unha. Polo tanto, este exemplo resulta útil á hora de programar o número de sesións, non tanto para a súa distribución ao longo do trimestre.

As actividades están numeradas na *Constelación Corada* e asociadas á obra en cuestión. Neste calendario só aparecen os números das actividades.

### Táboa 3

#### Calendarización da proposta didáctica

SEMANA	ACTIVIDADE	Nº SESIÓNS	ÁREA
<b>SEMANA 1</b>	<i>La Sociedad de los Dragones de Té</i> 1; 2 e 3	2	LC
<b>SEMANA 2</b>	<i>La Sociedad de los Dragones de Té</i> 4	2	LC
<b>SEMANA 3</b>	<i>El marido de mi hermano</i> 1 e 2.1. – 2.4.	2	LC
<b>SEMANA 4</b>	<i>El marido de mi hermano</i> 2.5. e 2.6.	2	LC
	<i>El marido de mi hermano</i> 2.7.	1	CCSS
	<i>El marido de mi hermano</i> 2.8. e <i>Elisa e Marcela</i> 1; 2 e 3.1.	2	LG
<b>SEMANA 5</b>	<i>Elisa e Marcela</i> 3.2.	1	CCSS
	<i>Elisa e Marcela</i> 3.3.	2	LG
	<i>Elisa e Marcela</i> 3.4.	1	EA (M)
	<i>Elisa e Marcela</i> 3.5. e 3.6.	2	CCNN
	<i>El marido de mi hermano</i> 2.9.	2	LC
<b>SEMANA 6</b>	<i>El marido de mi hermano</i> 2.10. e 2.11.	2	CCSS
	<i>El marido de mi hermano</i> 2.12.	2	LC
	<i>El marido de mi hermano</i> 2.13.	1	EA (P)
	<i>El marido de mi hermano</i> 2.14. e <i>Ratiña presumida</i> 1, 2 e 3.1 – 3.3.	2	LG
	<i>Ratiña presumida</i> 3.4.	1	CCNN
<b>SEMANA 7</b>	<i>Ratiña presumida</i> 3.5.	1	CCNN
	<i>Ratiña presumida</i> 3.6. e 3.7.	2	LG
	<i>El marido de mi hermano</i> 2.15.	2	LC
	<i>El marido de mi hermano</i> 2.16. – 2.18.	2	CCSS
	<i>Pano Corado</i> 1; 2 e 3.1. – 3.2.	2	LG + EA (M)
	<i>Pano Corado</i> 3.3.	1	EA (P)
	<i>Pano Corado</i> 3.4.	1	LC
<b>SEMANA 8</b>	<i>Pano Corado</i> 3.5.	2	LG
	<i>El marido de mi hermano</i> 2.19.	2	LC
	<i>El marido de mi hermano</i> 2.20 – 2.21.	2	CCSS
	<i>El marido de mi hermano</i> 2.22.	1	LE
	<i>El marido de mi hermano</i> 2.23.	2	LC
<b>SEMANA 9</b>	<i>El marido de mi hermano</i> 2.24.	1	EF
	<i>El marido de mi hermano</i> 2.25. – 2.27.	3	LE
	<i>El marido de mi hermano</i> 3.1. – 3.2.	3	LC
<b>SEMANA 10</b>	<i>El marido de mi hermano</i> 3.3. – 3.4.	2	CCSS
	<i>El marido de mi hermano</i> 3.5. – 3.6.	2	MAT

## ABREVIATURAS

- LC: Lingua Castelá e Literatura
- LG: Lingua Galega e Literatura
- CCSS: Ciencias Sociais
- CCNN: Ciencias Naturais
- LE: Lingua Estranxeira (Inglés)
- EF: Educación Física
- MAT: Matemáticas
- EA (M): Educación Artística (Música)
- EA (P): Educación Artística (Plástica)

## 8.4. ANEXO IV: ESCALA ORIENTATIVA DE AVALIACIÓN DA PROPOSTA DIDÁCTICA

Indica se estás de acordo ou non coas seguintes afirmacións sobre as actividades que fixemos na aula da *Constelación Corada* empregando unha escala do 1 ao 5, onde 1 significa “nada de acordo”, e 5, “totalmente de acordo”:

- As actividades realizadas resultáronme moi entretidas e amenas.
- As actividades realizadas resultáronme moi aburridas.
- As actividades realizadas resultáronme demasiado fáciles.
- As actividades realizadas resultáronme moi difíciles.
- As actividades realizadas resultáronme interesantes e desafiantes.
- As actividades realizadas resultáronme creativas e orixinais.
- O profesorado axudoume a resolver as actividades coas que tiña máis dificultades.
- Sentín moito abafó á hora de resolver as actividades por culpa do profesorado.
- O profesorado atendeu as nosas dúbidas e suxestións durante a proposta.
- O profesorado animou a nosa creatividade e toma de decisións.
- O profesorado dirixiu as actividades, deixándonos moi pouca liberdade.
- Sentín que o meu profesorado me respectaba.
- Sentín que o meu grupo de traballo me respectaba.
- A convivencia cos membros do meu grupo de traballo non foi doada.

- Sentín moito abafado á hora de resolver as actividades por culpa do meu grupo de traballo.
- A *Constelación Corada* permitíume afondar nas miñas aprendizaxes.
- A *Constelación Corada* non me serviu para aprender o que eu quería ou buscaba.
- As obras da *Constelación Corada*, en xeral, son boas, de gran calidade e me gustaron moito.
- As obras da *Constelación Corada*, en xeral, son malas, de calidade escasa e non me gustaron.
- O diario de lectura pareceume unha ferramenta interesante coa que aprendín moito.
- O diario de lectura animoume a ler máis.
- O diario de lectura pareceume unha ferramenta inútil e pesada que lle rouba o pracer a experiencia lectora.

Contesta brevemente as seguintes cuestións:

- Que actividade da *Constelación Corada* che gustou máis? Por que?
- Que actividade da *Constelación Corada* che gustou menos? Por que?
- Consideras que aprendiches o suficiente sobre diversidade afectivo-sexual? Gustaríache ter afondado máis nalgún tema en concreto? En cal?
- Consideras que melloraches as túas habilidades lectoras e de escritura? Gustaríache ter lido máis libros ou escrito máis obras literarias?
- En xeral, gustouche esta proposta didáctica? Que partes cambiarías?