



Universidad Internacional de La Rioja

Facultad de Educación

Promoción de la igualdad de género en Educación Infantil: Evolución y abordaje

Trabajo fin de grado presentado por: Clara Alegre Martínez

Titulación: Grado de Maestro en Educación Infantil

Línea de investigación: Proyecto Educativo de Aula

Directora: María del Carmen Díez González

Badalona, 16 de septiembre de 2016

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8 Métodos pedagógicos

1.1.10 Educación, política y sociedad

1.6.2 Educación social

RESUMEN

El siguiente Trabajo de Fin de Grado tiene como finalidad desarrollar un proyecto de aula para trabajar la coeducación en alumnos y alumnas de 4 años.

Los resultados de diversas investigaciones demuestran que la escuela como un agente socializador más, sigue perpetuando índices sexistas y desigualdades entre sexos, tanto en el currículo oficial, como en el llamado “currículo oculto”. La literatura infantil, los juegos y juguetes y la manera de educar a niñas y niños siguen diferenciándose, de manera que continúan transmitiendo estereotipos de género. El modelo de coeducación se presenta como medida de intervención para promover la igualdad en educación infantil y prevenir futuros comportamientos sexistas. El proyecto de aula que se presenta propone desarrollar un trabajo coeducativo y promover valores como la igualdad, el respeto al diferente, la cooperación y la convivencia pacífica, centrándose y valorando los puntos en común y el hecho de ser personas.

Palabras clave: educación infantil, igualdad de género, coeducación, proyecto de aula, sexismo.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
1.1.JUSTIFICACIÓN.....	6
1.2. OBJETIVOS.....	7
2. MARCO TEÓRICO.....	8
2.1. INICIOS DE LA ESCUELA MODERNA.....	8
2.2. APARICIÓN DE LA ESCUELA MIXTA.....	10
2.3. LEYES DE EDUCACIÓN E IGUALDAD.....	11
2.4. ESCUELA E IGUALDAD DE GÉNERO.....	12
2.4.1. Sexismo y Escuela.....	13
2.4.2. Escuela: currículo oficial y currículo oculto.....	15
2.4.3. Escuela Coeducativa.....	16
3. PROYECTO DE AULA: “Parecemos diferentes, pero somos iguales”	18
3.1. INTRODUCCIÓN.....	18
3.2. MARCO TEÓRICO.....	19
3.3. CONTEXTUALIZACIÓN.....	22
3.4. OBJETIVOS.....	23
3.5. COMPETENCIAS CLAVE.....	24
3.6. RELACIÓN ÁREAS DE CONOCIMIENTO, CONTENIDOS Y COMPETENCIAS...	25
3.7. METODOLOGÍA.....	27
3.8. ACTIVIDADES.....	28
3.9. CRONOGRAMA.....	39
3.10. RECURSOS.....	39
3.11. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	40
3.12. EVALUACIÓN.....	40
4. CONCLUSIONES.....	42
5. CONSIDERACIONES FINALES.....	44
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA.....	48
ANEXOS.....	50
ANEXO 11. CUENTOS I.....	61
ANEXO 12. CUENTOS II.....	62
ANEXO 13. PICTOGRAMA.....	63

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.Relación entre áreas, contenidos y competencias clave.....	26
Tabla 2.Frecuencia de adjetivos dirigidos a niñas y a niños.....	51
Tabla 3.Frecuencia de diminutivos y superlativos según el sexo.....	52
Tabla 4.Simbología en las ilustraciones de los cuentos infantiles.....	53
Tabla 5.Comparativa entre la escuela mixta y la escuela coeducativa.....	54
Tabla 6.Cronograma del proyecto de aula.....	55
Tabla 7.Criterios de evaluación.....	56
Tabla 8.Ficha de evaluación de la/el docente.....	57
Tabla 9.Ficha de autoevaluación del alumno/a.....	58
Tabla 10.Ficha de evaluación del proyecto.....	59
Tabla 11. Ficha de seguimiento.....	60

1. INTRODUCCIÓN

Durante la realización del *practicum*, en una sesión de psicomotricidad de un grupo de P3, sucedió la siguiente anécdota. Los alumnos y alumnas estaban llevando a cabo diferentes juegos libres con el material del aula. En un momento dado, dos niños se habían subido a unas piezas de espuma a horcajadas y simulando que montaban a caballo. De repente, se agrega una compañera y les imita montando en otra pieza junto a ellos. Uno de ellos, molesto, comunica que la niña no puede jugar. Se le pregunta por qué y éste responde que ella no puede porque “es una nena”. Se le contesta que a las niñas también les gusta jugar, a lo que responde que a su juego no porque está montando a caballo.

Esta anécdota fue el punto de partida para indagar más sobre este tema. Reflexionar sobre los estereotipos y prejuicios ligados al sexo, si aún éstos existen y, si es así, qué se puede hacer desde el ámbito educativo para promover la igualdad. Otro interrogante más es, cómo se originan y qué factores influyen y el papel de la escuela en ello como agente socializador que es.

En el ámbito de la educación, se encuentran opiniones dispares en cuanto a este tema entre los maestros y maestras. Si bien es unánime que el tratamiento ha de ser igualitario y carece de sentido diferenciar por géneros, si que siguen habiendo algunas creencias entre algunos profesores que recalcan diferencias entre niños y niñas. Algunos profesionales defienden que hay unas diferencias “innatas” entre el comportamiento y la manera de aprender entre géneros: los niños más “movidos”, las niñas más “sensibles”, las niñas desarrollan antes y mejor el lenguaje...

La normativa defiende, sin lugar a dudas, los mismos derechos entre mujeres y hombres.

En la **Declaración de los derechos humanos** (ONU, 10 de diciembre de 1948) se defiende como ideal común el que todos los pueblos y naciones se esfuerzen para promover mediante la enseñanza y la educación los derechos fundamentales de hombres y mujeres, teniendo en cuenta la dignidad como valor humano y la igualdad. De esta manera, aspira a asegurar la libertad, la justicia y la paz entre los seres humanos. En la redacción de ésta, los estados miembros se comprometen a cooperar con las Naciones Unidas, respetando estos derechos fundamentales de las personas. De esta manera, en el **artículo 1** declara que: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.”

Asimismo, en el **artículo 2** de la misma se expone el derecho a no sufrir ningún tipo de discriminación, incluyendo el género: “Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.”

La Organización de Naciones Unidas aconseja la enseñanza de los derechos humanos desde la

educación preescolar mediante el fomento de sentimientos de confianza y respeto hacia sí mismo y hacia los demás. Hace referencia también a una serie de consejos y pautas para fomentar la igualdad entre niños y niñas, de manera que el profesor o profesora promueva durante las actividades la participación de todos y no permita conductas discriminatorias (Naciones Unidas, 2004).

Por otra parte, la **Constitución de 1978** en el **artículo 14** recoge un principio fundamental de igualdad “los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”. También hace referencia en el **artículo 27** al derecho a la educación de todos los ciudadanos y ciudadanas, basándose en principios de igualdad:

1. “Todos tienen derecho a la educación”
2. “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

Dentro de la normativa educativa, concretamente en educación infantil, el **Real Decreto 1630/2006 del segundo ciclo de educación infantil** también refleja los principios de igualdad en los que se sustenta el currículo de esta etapa educativa: “La presencia de rasgos personales diferentes, bien por razón de sexo, origen social o cultural, debe ser utilizado por el profesorado para atender la diversidad, propiciando un ambiente de relaciones presidido por el respeto y la aceptación de las diferencias” (Área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, p. 477).

En cuanto al primer ciclo de educación infantil, el **Decreto 101/2010** de la comunidad autónoma catalana hace referencia directamente al tratamiento de los géneros y la coeducación: “La acción educativa se ha de enmarcar en [...] establecer los medios necesarios para que cada niño o niña se sienta atendido, valorado, sin verse condicionado por estereotipos culturales y de género” ,o bien, en el apartado de elementos del currículo, presenta situaciones concretas en las que propiciar la igualdad de género y un espacio coeducativo:

El juego simbólico reproduce el mundo donde vivimos y así se convierte en un elemento prioritario en la reproducción de las relaciones sociales basadas en la distribución de actividades y comportamientos en función del género, por lo que el papel del personal educador será fundamental para velar para que la distribución de los juguetes y la participación en los juegos fomenten relaciones más igualitarias alejadas de la reproducción de estereotipos y roles de género (Decreto 101/2010, 2010).

Teniendo en cuenta la importancia de esta temática, a lo largo de este estudio, se realiza un repaso a las posturas teóricas y educativas sobre el tratamiento de la **promoción de la igualdad de sexos** en la escuela, en concreto, la educación infantil.

En el marco teórico, se lleva a cabo un recorrido a lo largo del pasado siglo XX hasta nuestros días,

conociendo las posturas que han existido en torno a la coeducación. Por otra parte, se expone la evolución del sistema educativo español (normativa educativa y de tratamiento de género e igualdad) de los últimos 40 años a partir de la puesta en escena de la **ley General de Educación de 1970**.

Se muestran conceptos relacionados con la temática: adquisición de los roles de género, coeducación, interacción de los géneros en la escuela..., etc. Asimismo, se analizan diferentes índices de sexismo que se observan en la infancia y la escuela.

Por tanto, en el marco teórico se plantean el estado de la cuestión tanto en la actualidad, como su evolución a lo largo de las últimas décadas, como la concepción de los roles de género y la promoción de la igualdad entre ambos. De esta se puede comprender mejor cómo se ha llegado a la situación actual y qué camino adoptar en adelante.

Este estudio está orientado a la coeducación, como método y las condiciones propicias en las que proporcionar una educación igualitaria entre niñas y niños, donde ambos reciben las mismas oportunidades, derechos y libertad de elección en cuanto a conductas, sin encorsetar dentro de los roles de género cerrados y desiguales. Por ello, en la segunda parte de este trabajo se propone un proyecto de intervención en el aula de carácter coeducativo, cuyo principal objetivo es la promoción de la igualdad en el aula de infantil.

1.1.JUSTIFICACIÓN

La educación ha experimentado una evolución en el tratamiento de género: diferenciación *versus* igualdad.

Desde que apareciera en 1970 la Ley General de Educación en la que se hace referencia a la implantación de la escolarización mixta, se desarrolla un cambio paulatino tanto en la concepción de la educación, como del modelo de ciudadano a conseguir (Negrín, 2012). Todo ello está estrechamente relacionado con la percepción de rol de género y del papel de la escuela: su evolución de una mayor diferenciación, donde lo primordial era la preparación para roles diferentes a desempeñar en la sociedad según el sexo, pasando por la escolarización mixta y la aspiración al ideal igualitario entre niños y niñas (Jornet, 2012). La educación debe fomentar el desarrollo de un comportamiento y trato igualitario entre géneros. Preparar ya desde la infancia en el desempeño de patrones de igualdad, como mecanismo para preparar a futuros ciudadanos en igualdad de condiciones y prevenir problemas relacionados con la desigualdad: discriminación sexual, violencia de género, trastornos psicológicos..., etc.

Por tanto, el profesorado considera importante conocer las herramientas y métodos para promover la igualdad, qué se puede hacer y cómo se puede mejorar la situación actual, partiendo desde los

primeros años del sistema educativo. Proponer nuevas maneras de hacer, teniendo en cuenta la metodología coeducativa. Es decir, realizar propuestas de intervención, como es el caso en este trabajo, para fomentar valores de igualdad y prevenir futuros problemas en la vida adulta.

Actualmente, en las sociedades occidentales, seguimos viviendo actitudes sexistas (aunque se haya evolucionado del tradicional machismo más hostil hacia un tipo más sutil), división de géneros de manera muy explícita desde el nacimiento (ropa, colores, juguetes...), estereotipos ligados a cada género, desigualdades en el terreno laboral y la lacra aún vigente de la violencia de género. La educación como agente socializador y contexto importante en la infancia puede ser una excelente herramienta desde la cual promover unos roles más igualitarios, además de ejercer una función preventiva. Desde la escuela y en concreto desde las edades más tempranas, centrarnos más en lo que nos une y desde ahí, promover el derecho a la igualdad entre niñas y niños. Hacer que se sientan iguales en cuanto a derechos, libertad de elección y que tengan las mismas oportunidades. Hacer también que las diferencias que presentan las personas, sean del género que sean, no estén teñidas de un halo negativo, sino que se perciban como enriquecedoras, positivas y aceptables por el resto, sin que sean motivo de discriminación.

Por todo ello, son importantes la coeducación y las intervenciones educativas en el aula desde las edades lo más tempranas posibles: en el aula de Educación Infantil. El repaso a lo largo de la educación española, las diferentes posturas, la legislación y las últimas intervenciones y proyectos, nos proporcionan una base para desarrollar nuevas maneras de hacer, mejorar y, en definitiva, educar.

1.2. OBJETIVOS

Objetivo general

El principal objetivo de este estudio va dirigido a *analizar desde la atención temprana la influencia de los comportamientos sexistas en los niños y niñas de educación infantil*.

Objetivos específicos

- Reflexionar sobre el estado actual en la educación infantil en España, en cuanto a materia de igualdad y coeducación.
- Detectar los comportamientos sexistas que aún persisten en la escuela.
- Conocer buenas prácticas coeducativas para la etapa de educación infantil
- Diseñar un proyecto coeducativo de aula para desarrollar en educación infantil.

2. MARCO TEÓRICO

En las próximas páginas vamos a repasar la evolución de la educación en nuestro país durante el siglo pasado y la normativa de educación y materia de igualdad. Posteriormente hablaremos sobre el sexismo en nuestra sociedad y en el sistema educativo en concreto. En cómo la coeducación aborda el tema de la igualdad de sexos en las escuelas y qué objetivos y métodos propone este modelo de escuela.

A lo largo del siglo anterior hemos presenciado un gran cambio en la visión de cómo debía ser la educación formal y a qué población iba dirigida. Pasó de ser un privilegio para unos pocos a universalizarse como un derecho de todos los seres humanos, tanto hombres, como mujeres. Para entender mejor el estado actual de la escuela en nuestro país, y el camino a seguir en un futuro próximo, consideramos necesario realizar un breve recorrido desde los inicios de la escuela moderna y su evolución hasta la actualidad.

2.1. INICIOS DE LA ESCUELA MODERNA¹

A finales del siglo XVIII la corriente ilustrada que predomina en Europa se plantea la importancia del papel de la educación en los más pequeños. Es en este momento cuando aparecen las ideas del filósofo Rousseau o también conocido como el padre de la pedagogía moderna. Rousseau escribe el primer tratado de filosofía de la educación de occidente en su obra “Emilio, o de la Educación” (1762). Sin embargo, en el tratado, Rousseau prima la libertad sobre la igualdad, por lo que se antepone la libertad de *Emilio* (el niño varón), en detrimento de la desigualdad de *Sofía* (la niña) que adopta una posición de subordinación hacia el primero.

El pensamiento generalizado de la época, justificaba las diferencias “naturales” entre ambos sexos para establecer una jerarquización de sus posiciones en la sociedad, de esta manera la educación para cada uno de ellos debía ser diferente: “Sin la Sofía doméstica y servil, no podría existir el Emilio libre y autónomo. Sin la mujer privatizada, no podría darse el hombre público” (Molina Petit, 1994 citado en Graña, 2006, p. 65).

Durante esta época se sientan las bases de la escuela moderna aunque en un principio era dirigida a los varones, relegando al ámbito privado y desempeños del hogar a las niñas, sin poder acceder a los mismos conocimientos que los niños.

En 1797 los Estatutos de la Real Academia de Primera Educación y Reglamento de Escuelas hacen referencia a la educación de las niñas como futuras madres y esposas educadas.

En España no es hasta el 1857 cuando la **Ley Moyano** legitima la educación obligatoria de las niñas, eso sí, adoptando su propio currículo basado en las labores y virtudes domésticas y, por

¹ En este caso utilizamos el término como sinónimo de pedagogía y escolarización moderna. Diferenciamos de la Escuela Moderna de Ferrer Guardia.

tanto, creando para ello la escolarización segregada por sexos: escuelas para niñas y escuelas para niños. Aunque se alcance un hito en la educación de las niñas, siguen manteniéndose desigualdades propias del modelo androcéntrico y la sociedad patriarcal del momento.

En 1876 surge la **Institución de Enseñanza Libre** (ILE²) que introduce la escolarización mixta y propone la coeducación como método educativo, siguiendo las corrientes europeas progresistas. Así, el **Congreso Pedagógico Nacional** de 1892, teniendo en cuenta la línea de trabajo de la ILE, incluyó las nuevas corrientes educativas, así como las primeras propuestas en las que se apostaba por la coeducación.

Estos tímidos indicios de renovación e interés por las nuevas corrientes educativas europeas se siguen desarrollando en los años venideros, iniciando así el siglo XX.

Con el inicio del nuevo siglo aparece una nueva corriente de renovación pedagógica: la **Escuela Moderna**³ fundada en Barcelona por Ferrer Guardia. La Escuela Moderna se basa en una educación laica, racional y científica. Igual que sucedía con la ILE, también apuesta por la coeducación de niñas y niños. La **coeducación de ambos sexos** según las palabras de Ferrer Guardia (citado en Ávila, 2012) es “que los niños de ambos sexos tengan idéntica educación [...] que la humanidad masculina y femenina se compenetren, desde la infancia”. (p. 449)

Años más tarde, en 1911, aparece una nueva iniciativa fundada por el político e historiador Núñez de Arenas, que también sigue las nuevas corrientes de pedagógicas europeas: la **Escuela Nueva**. La Escuela Nueva considera la educación un derecho universal, hecho por el cual es gratuita y adopta la coeducación de niñas y niños.

Todas las nuevas corrientes de corte progresista que aparecen van en consonancia con la ideología y movimientos políticos europeos en auge. Así, podemos hablar del movimiento de la **Escuela Nueva**⁴ incluyendo en ésta los intentos en España de introducir una educación activa, universal, integral y coeducadora, reflejada en la ILE, la Escuela Moderna y la Escuela Nueva de Núñez de Arenas. En estas nuevas corrientes se inspirará el modelo de escuela mixta de la escuela de la Segunda República.

La **Segunda República** siguió la línea progresista y la renovación del sistema educativo. El Gobierno de la República, se adhiere a las nuevas corrientes pedagógicas de corte progresista, de

² Siglas del Instituto Libre de Enseñanza, fundado por Francisco Giner de los Ríos.

³ Escuela de corte obrero y reivindicativo. Esta experiencia fue de corta duración (1901-1906) debido a la participación del Bibliotecario de la escuela en el atentado de la carroza real, por lo que fue clausurada.

⁴ En este caso nos referimos al movimiento generalizado de pedagogía progresista y como sinónimo de ésta. Diferenciamos de la también denominada Escuela Nueva, la escuela concreta fundada por Núñez de Arenas.

innovación y renovación de la enseñanza. Se trataba de una **escuela unificada**: única, pública, activa, laica y coeducadora. Las escuelas son mixtas y los currículos, aunque con algunas diferencias como labores domésticas para las niñas, son bastante similares.

Durante el **Régimen franquista** se vuelve a la concepción de educación segregada de géneros, con currículos diferenciados. Legitima de nuevo la desigualdad entre niños y niñas, ya que considera que están destinados a roles diferentes en la sociedad. Tal y como sucedía en siglos pasados, la escuela prepara a los varones para la vida pública y, por el contrario, el destino de las niñas está relegado a la vida doméstica, en un segundo plano como esposa y madre, sin ninguna otra opción más en la vida. La enseñanza de este período se regía por lo que se llamó el **Nacional-católicismo** que se basaba en dos ejes principales: la religión católica apostólica romana y el patriotismo. Para ello se servía de la censura en los libros de texto y la “depuración” del profesorado, de esta manera se aseguraba el correcto adoctrinamiento para servir a la patria y el rechazo de todo lo que sea extranjerizante (Negrín, 2012).

La **Ley de la Educación Primaria de 1945** refleja esta ideología y concibe un alumno pasivo que debe memorizar los conocimientos y debe acatar la autoridad, para el que los deberes están por encima del resto y los derechos ni se contemplan.

El **artículo 14** de esta ley hace referencia a la separación de sexos en la escuela: “El Estado, por razones de orden moral y de eficacia pedagógica, prescribe la separación de sexos y la formación peculiar de niños y niñas en la educación primaria” (Mayordomo, 1990, p. 678).

La Ley de Educación Primaria se mantiene vigente con pocos cambios hasta 1969.

2.2. APARICIÓN DE LA ESCUELA MIXTA

A finales de la década de los 60 el Régimen decide apostar por la educación para mejorar el nivel cultural y combatir el analfabetismo como medidas de impulso económico del país. Cada vez más mujeres accedían al mundo laboral y es necesaria la revisión del sistema educativo. Para ello se lleva a cabo una revisión de éste con el asesoramiento de la UNESCO. El resultado es la publicación del **“Libro Blanco” de 1969**, también conocido como *La educación en España, Bases para una política educativa*.

El “Libro Blanco” dio paso el año siguiente a la promulgación de la **Ley General de Educación (1970)** en la que se redactaron los cambios estructurales propuestos para todo el sistema educativo español. Hasta ese momento, en líneas generales, el sistema educativo se había basado en la decimonónica Ley Moyano. Pese a que incluye la escolarización mixta y la unificación del

currículo a uno, no se correspondía con la coeducación ya que toma como referencia el currículo de los niños y se siguen considerando valores tradicionales para las niñas y las mujeres.

Esta ley supone la estructura básica del sistema educativo hasta prácticamente los años 90. La escolarización es obligatoria y gratuita desde los 6 a los 14 años, lo que se llama **Educación General Básica (EGB)**.

La aprobación de la **Constitución de 1978** durante la transición española asegura en el **artículo 27** el derecho a la educación de todos y todas y el desarrollo educativo de los principios democráticos de convivencia; y el **artículo 14** establece la igualdad de todos los españoles ante la ley sin discriminación incluyendo por razón de sexo.

2.3. LEYES DE EDUCACIÓN E IGUALDAD

Después del ingreso de España en la Comunidad Europea, en 1983 se creó el **Instituto de la Mujer**. Este organismo reconoce oficialmente la desigualdad entre mujeres y hombres y promueve la igualdad entre sexos en diversos ámbitos de la sociedad, incluida la educación. Mediante campañas de sensibilización y prevención y también planes de acción responde al requerimiento de alcanzar una igualdad social entre sexos y concienciar a la población sobre el sexismo.

Entre las leyes de educación de la democracia cabe destacar la aparición en **1990** de la **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)** con la que se produce un profundo cambio de estructura del sistema educativo que aún sigue vigente en nuestros días. Esta ley por primera vez reconoce la desigualdad entre sexos dentro del ámbito educativo y alarga la escolarización obligatoria desde los 6 años a los 16 años.

En el título preliminar, el **artículo 2.3c** hace referencia a “la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas” y el **artículo 57.3** establece que: “En la elaboración de tales materiales didácticos se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos” (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990).

En **2006** fue aprobada la **Ley Orgánica de Educación (LOE)** manteniendo la estructura de la LOGSE. La aparición de asignaturas como Educación para la Ciudadanía que se imparte en todas las etapas evidencia los principios de igualdad y compensación de desigualdad en los que se sustenta. Pese a la concienciación en la temática de igualdad entre sexos y la sensibilización sobre su promoción, no se puede considerar coeducación porque sigue basándose en el modelo del currículo masculino.

La última ley aprobada y vigente en la actualidad es la **Ley Orgánica para la Mejora de la**

Calidad Educativa (LOMCE) de 2013. La LOMCE elimina las asignaturas que introdujo la LOMCE, como Educación para la Ciudadanía.

La LOMCE ha recibido críticas desde el propio ámbito educativo por la financiación a la escuela diferenciada (segregación por sexos). Ésta se ampara en la libertad de elección por parte de padres y tutores y en las disposiciones del artículo 2 de la Conferencia General de la UNESCO de diciembre de 1960 que exceptúa los de segregación por motivos religiosos, lingüísticos o de enseñanza privada. Sin embargo, las críticas alegan que el contexto histórico de entonces nada tiene que ver con el actual. En aquel entonces España era una dictadura, la cual legitimaba la segregación y la discriminación de la mujer se extendía a todos los ámbitos y en el resto de países tampoco existía una sensibilización sobre la discriminación a la mujer. Asimismo, en 1979 la CEDAW⁵ de las Naciones Unidas y la Conferencia de Pekín en 1995 defienden la erradicación de la discriminación de la mujer y la promoción de la igualdad entre sexos en los países que la ratificaron (entre ellos España). Las críticas también alegan el incumplimiento del artículo 84 de la Ley educativa 2/2006⁶ en el que se rechazan los conciertos en centros que separan a chicos y chicas.

Todo ello provocó y sigue presentando la oposición entre gran parte de la comunidad educativa. El 60% del Consejo Estatal votó en contra del anteproyecto de esta ley (Serrano, 2013).

Concluimos el breve repaso de la evolución del tratamiento del género desde los inicios de la educación moderna hasta la escuela actual en España. Hemos expuesto los cambios más significativos en la pedagogía y la legislación educativa. A continuación analizamos algunas investigaciones y la literatura sobre la escuela actual, los índices de sexismo en ella y la propuesta de la coeducación para fomentar la igualdad de género desde la educación.

2.4. ESCUELA E IGUALDAD DE GÉNERO

A lo largo del recorrido por la evolución de la educación en España, hemos podido apreciar cómo surgió la necesidad de extender la educación a toda la población. Desde las bases que se sentaron con la Ley Moyano (y que se conservaron prácticamente hasta la Ley General de 1970), hasta la etapa de transición y la instauración de la democracia en nuestro país. Hemos observado cómo era impensable que cualquier niña accediera a su derecho de recibir una educación fuera de las tareas del hogar y la posterior universalización de la educación, compartiendo las mismas aulas y currículo tanto niños como niñas. La metodología, la pedagogía y los contenidos han cambiado y evolucionado, aunque también con períodos de involución. No obstante, muchos autores denuncian que la igualdad entre niñas y niños no se ha alcanzado, aunque se haya normalizado la

⁵ *Convention on the Elimination of all forms of Discrimination Against Women:* siglas inglesas de “Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la Mujer” aprobada por las Naciones Unidas en 1979. Este tratado de derechos humanos fue ratificado por 187 países, incluyendo a España en 1984. Los Estados que forman parte se comprometen a erradicar la discriminación tomando medidas para ello y modificar el papel tradicional de hombres y mujeres en la sociedad y en la familia.

⁶ Ley educativa 2/2006, Artículo 84 “prohíbe expresamente la discriminación por razón de sexo”.

escuela mixta y consideren que sea un hito en la educación. Los resultados de algunos estudios corroboran que aún se transmiten relaciones desiguales e identifican índices sexistas en la escuela.

2.4.1. Sexismo y Escuela

El sexismoaún sigue presente en nuestra sociedad occidental, aunque no sea tan evidente ni tan explícito como en épocas pasadas o incluso como ocurre en otras partes del mundo en la actualidad. Aparece interiorizado en nuestra cultura y sus expresiones como el lenguaje, la manera de relacionarnos, nuestras creencias y valores. Es un reflejo de nuestra sociedad, en la que se sigue valorando más el modelo masculino por encima del resto de posibilidades: exalta la violencia, la agresividad, la competitividad y el desprecio y burla de todo lo que no forme parte del esquema masculino tradicional (la vida, su cuidado, lo afeminado...) La escuela no está exenta de ello, y diversas investigaciones lo corroboran.

Estudios de los años 80 y 90 realizados en el campo de la sociología (sobre todo en países anglosajones, pero también en Francia e Italia), mostraron que el sistema educativo transmite la jerarquización de géneros y estereotipos sexuales (Walker y Barton, 1983; Apple y King, 1997; Anyon, 1980; Giroux, 1981; citados en Vico, 2000). Estas investigaciones hablaban de lo que se llama “**currículo oculto**”. Los resultados de todas estas líneas de investigación de las décadas de los 80 y los 90 y de otros tantos estudios realizados en España constataron que la escuela y el sistema educativo no están exentos de desigualdades por razón de sexo, de igual manera que sucede en el resto de ámbitos de la sociedad. No obstante, hay una igualdad formal (normativa) aunque las desigualdades se reproduzcan de manera sutil y encubierta (interacciones, currículo oculto, lenguaje, literatura...).

Pero, ¿cómo se perpetúan estas desigualdades? ¿Por qué niñas y niños a menudo se comportan siguiendo unas pautas similares en su sexo? Y, ¿cómo es posible que la escuela reproduzca estereotipos y desigualdades de manera inconsciente? Para explicar todo ello cabe destacar que género y sexo no son lo mismo. Desde la sociología se explica mediante la **teoría del sexo-género**. Las personas desde que nacen están sometidas a un proceso de socialización por el cual adquieren determinados roles que dictamina la sociedad. Estos roles se basan en un comportamiento social estereotipado (femenino o masculino) asociado a las diferencias biológicas innatas (el sexo). Según esta teoría, cuando nos referimos al género de un individuo, hacemos referencia a una construcción social transmitida, mientras que el sexo son unos atributos físicos y genéticos con los que nacemos y que están asociados a la reproducción. Los niños y niñas cuando acceden a la escuela ya saben qué género son y las diferencias asignadas socialmente a cada uno de ellos. Esto se ha producido mediante la socialización primaria que comienza desde el mismo

momento en que llegan a este mundo.

Desde bebés los adultos los tratamos de manera diferente según al sexo al cual pertenezcan. Pero no sólo en lo que respecta a la ropa, colores o juguetes, sino también en la manera que interaccionamos con ellos y ellas. Una experiencia con un bebé presentándolo primero como niño y después como niña provocó diferentes actitudes y conductas de los adultos (Psico, 2012). Cuando los adultos creen que es un niño (un bebé vestido de azul), los gestos hacia el bebé son más bruscos. Sin embargo, cuando creen que es una niña (un bebé vestido de rosa) los gestos son más suaves y les hablan más. Es decir, estas personas de manera inconsciente responden a los estereotipos de género adquiridos a lo largo de su vida. Esta experiencia demuestra que las personas socializamos de manera diferente a niños y a niñas, sólo teniendo en cuenta el factor de sexo y olvidando el resto de capacidades y características de cada ser humano. Damos gran importancia al sexo del bebé y no a sus características personales, generalizando un tipo de rasgos y comportamientos a todos los miembros de ese sexo. Por ejemplo, si son niñas, son tranquilas y hay que tratarlas con delicadeza, si son niños, son activos y hay que estimularles. Según la teoría del sexo-género, esto es la respuesta a las expectativas de los adultos frente a cada sexo y el peso del ambiente a la hora de socializar a niños y niñas.

Desde el punto de vista del individuo (el niño o niña), la psicología del desarrollo expone cómo evoluciona la conciencia de género durante la primera infancia: a los 2 años distinguen si son de un género u otro, tanto sus iguales como los adultos (“mamá” o “papá”); a los 3 años ya comprenden que los géneros son permanentes y para toda la vida; y a la edad de 4 años ya son capaces de discriminar qué es propio del género femenino y qué del masculino como juguetes, roles, ropa... Sin embargo, confunden el sexo y el género.

Los **estudios sobre “identidad de género”** han otorgado un papel importante al ambiente y al aprendizaje social. Aunque el enfoque varía de los primeros estudios (género como constructo fijo, sin cambios; el sujeto como mero receptor) a los últimos estudios realizados entre los 80 y los 90 (papel activo del sujeto; constructo en continua formación e influenciado por las interacciones), ambas consideran que el ambiente o el contexto influye en su construcción. Es más, algunos autores hablan de cómo la interacción y el contexto determinan cómo nos mostramos a los demás, es decir escogiendo entre el dualismo tradicional de géneros y siguiendo una “coherencia del yo”. Asimismo, afirman que los niños y niñas además de construir sus identidades de género mediante las interacciones actúan como “niño” o “niña” suponiendo cada género como comportamientos opuestos: lo que implica ser “chico” es lo que no es “chica” y viceversa (Skelton, Fancis & Valkanova, 2007).

En la escuela, ya en la etapa de educación infantil, encontramos que niñas y niños saben diferenciar

los géneros y que debido a la socialización primaria en las familias y su entorno, y las diferentes interacciones llevadas a cabo, ya presentan comportamientos que responden a los géneros tradicionales. La escuela, por su parte, sigue presentando desigualdades tanto en el currículo formal (asignaturas, libros de texto) como de manera más sutil, como las interacciones entre docentes y alumnado, las expectativas asociadas al género por parte del profesorado, el lenguaje utilizado o la manera de jugar e interrelacionarse de niñas y niños (currículo oculto).

2.4.2. Escuela: currículo oficial y currículo oculto

La escuela es junto a la familia y el entorno más inmediato, uno de los principales agentes socializadores en la infancia. Aunque cuando los niños y niñas acceden a la escuela ya han recibido una socialización primaria en el seno de la familia, el centro escolar y las relaciones que en él se establecen también influyen en la personalidad de ellos y ellas.

Como comentábamos en el apartado anterior, los estudios anglosajones realizados en los años 80 y 90 constataron que en la escuela se reproducen desigualdades y jerarquización de géneros, sobre todo en las relaciones entre docentes y alumnado (currículo oculto). Asimismo las investigaciones llevadas a cabo en nuestro país sobre estas desigualdades lo corroboran. Entre ellas destacamos el estudio realizado por Brullet y Subirats (1988) en 11 escuelas de diverso índole en la comunidad autónoma catalana. Los resultados hablaban de diferencias en la manera de interaccionar de los maestros y maestras según si se trataba de niñas o niños y las expectativas y valoraciones atribuidas a éstos. Los resultados y conclusiones muestran igualdad formal (oficial y explícita) excepto en lo relacionado con el cuerpo: vestuarios y lavabos. Por otra parte, se observan diferencias significativas en las interacciones lingüísticas dirigidas a niños y a niñas, aunque de una manera sutil e inconsciente por parte de los y las docentes: más palabras dirigidas a los niños (77 sobre 100) y más adjetivos hacia las niñas (ver Tablas 2 y 3). En cuanto a las variables de los docentes, éstas también influyen en la manera de interaccionar: discriminan menos los maestros que las maestras y lo hacen menos los menores de 30 años que los y las más veteranas. Entre los y las docentes se realizan diferentes valoraciones según si se trata de niños o niñas y utilizan más adjetivos para describir el comportamiento de las niñas (ver Tabla 2). Se valora menos todos los comportamientos que tienen que ver con lo femenino y se describen como “cursilerías”. Por último, los resultados muestran que la resolución de conflictos es diferente según si se trata de niños o de niñas: los niños suelen ser más agresivos y autónomos, sin embargo, las niñas se adaptan más a las normas y acuden en ayuda de la maestra o maestro.

Como se comprobó, en la escuela se transmiten y se siguen reproduciendo las creencias y valores que reflejan el sexismo y desigualdades de nuestra sociedad, eso sí, de manera velada e inconsciente. Hemos visto cómo la actitud de los y las docentes refleja estereotipos que reproducen

la jerarquización de los géneros pero, ¿cómo responden ante la observación de algún comportamiento estereotipado? Entre los docentes suele haber la tendencia a presentar un **trato neutro**. Es decir, no se interviene porque prima el respeto por las formas de pensar y de ser, además de así evitar posibles represalias de familias u otros colegas (Graña, 2006).

Por otra parte, el currículo oficial también presenta discriminaciones aunque el discurso oficial legitima la igualdad entre niñas y niños. Un ejemplo son las asignaturas y los libros de texto que reflejan la jerarquización de géneros y toma como punto de vista el género masculino (“el hombre”). Así sucede en los libros de texto, donde los hombres son el punto de referencia universal como equivalente a la humanidad, mientras que no se habla de las aportaciones de las mujeres.

El estudio de Randall (1987) expone que las expectativas de los docentes también influyen según la asignatura que se imparte. Las materias se siguen “clasificando” para un género u otro: las consideradas masculinas como las matemáticas, las ciencias y la tecnología, y las femeninas como las lenguas. Estas expectativas influyen de manera que los alumnos y alumnas actúan según lo que creen que se espera de ellos. Esta respuesta del alumnado puede cambiar si se modifica la conducta de los maestros y maestras cuando son conscientes de la existencia de sus discriminaciones (citado en Brullet y Subirats, 1988). Otro estudio realizado en Dinamarca por Beyer y Reich (1996) descubre que las respuestas ante las asignaturas por parte de las niñas se debe a que actúan buscando la seguridad, lo que piensan que es lo correcto, es decir, lo que creen que el profesor o profesora espera que haga. Asimismo, el entorno también influye aceptando que se le den mejor las asignaturas “femeninas” y que no se le den bien las “masculinas” (citado en Subirats, 2013).

Estas actitudes y expectativas del profesorado se transmiten de forma inconsciente ya que reproducen valores, creencias y estereotipos de la sociedad anteriormente asimilados. Por ello, diversos autores proponen que es importante intervenir en la escuela dando un paso más hacia la igualdad real de oportunidades mediante la **coeducación**.

2.4.3. Escuela Coeducativa

En la actualidad, la escolarización mixta pública está totalmente implantada y los niños y niñas comparten la misma aula, el mismo currículo y el sexo del docente es indiferente.

Pero la escolarización mixta se ha confundido y se confunde con coeducación. Como señalábamos en el apartado anterior, se han observado indicadores sexistas y desigualdades entre géneros, por lo que el mero hecho de que se haya normalizado la escolarización conjunta no significa que haya una igualdad real.

La coeducación sugiere un paso más después de la escuela mixta. Es decir, la coeducación no es la escuela mixta en sí misma, sino un paso más hacia la adquisición de la igualdad plena entre sexos

en la educación y que haya un equilibrio entre ellos, sin jerarquizaciones y con un currículo en el que ambos sexos estén representados. No obstante, no significa que la escolarización mixta no haya servido de nada, sino al contrario, es un requisito para poder llegar a una coeducación plena. Es un paso previo a la coeducación aunque los supuestos y objetivos no sean los mismos y, por tanto, no resulten en una igualdad real y plena (ver Tabla 5).

Es un modelo de educación global en el que no sólo se tiene en cuenta la educación en igualdad entre alumnos y alumnas, sino que también están implicados el equipo docente, la administración y las familias. Propone reflexionar y, con la cooperación de todos y todas, sensibilizar sobre la problemática, intervenir y cambiar lo que dificulta alcanzar una igualdad plena.

Teniendo en cuenta la influencia social y del entorno en la construcción de la identidad de género es importante la reestructuración de los géneros, equilibrarlos de manera que cada individuo pueda realizarse y desarrollarse en el máximo de sus capacidades, sin limitaciones.

En consonancia con los resultados de los estudios expuestos en apartados anteriores, la postura coeducativa da importancia al papel ambiental y de aprendizaje, argumentando el gran peso de la educación desde edades tempranas. Por tanto, es importante intervenir en la educación infantil, un momento en el que los niños y niñas no están completamente impregnados por los estereotipos de género y es más sencillo realizar un trabajo de deconstrucción. Debido a la flexibilidad en el aprendizaje, es posible actuar para permitir un desarrollo óptimo e integral del individuo sin que el género actúe como barrera. La educación en igualdad será más efectiva y posibilitará a largo plazo conductas de convivencia igualitaria. Hemos de adoptar un nuevo sistema de valores dejando de lado las barreras del sexismo y educar a las nuevas ciudadanas y ciudadanos en consonancia con valores sociales de convivencia más justos e igualitarios.

Por tanto, es de suma importancia intervenir desde la etapa de educación infantil, ya que en estas edades, aunque ya han recibido una socialización primaria, es más fácil aprender ya que el trabajo de deconstrucción de estereotipos será menos laborioso y con menor resistencia por parte del alumno.

3. PROYECTO DE AULA: “Parecemos diferentes, pero somos iguales”

3.1. INTRODUCCIÓN

En el momento que niños y niñas acceden a la escuela, el alumnado de educación infantil ya ha estado expuesto a una cultura, valores, creencias determinadas según su entorno más cercano y la familia. El niño o la niña ha recibido una socialización primaria, un modelado desde que nació. Por tanto, cuando asisten a educación infantil, los roles de género ya están bastante interiorizados en el alumnado. Podemos observar que la mayoría saben distinguirse como “niño” o “niña” y reproducen juegos y conductas tradicionalmente asignados a un género u otro. Incluso en ocasiones pueden confundir sexo y género. Por ejemplo, en el caso de que una niña lleve el pelo corto y no lleve vestidos o faldas los compañeros pueden creer que en realidad se trata de un niño. Todo ello demuestra el papel que tiene la socialización, el ambiente, en definitiva, el aprendizaje en la adquisición de roles, creencias y estereotipos. Por este motivo, consideramos que podemos intervenir ya en edades tempranas para que niñas y niños aprendan pautas de igualdad, unos valores más acordes con la no discriminación, ni clasificaciones rígidas en las que las posibilidades de elección estén limitadas por la clasificación tradicional de géneros. La importancia del aprendizaje, la flexibilidad y la plasticidad en edades tempranas, en las que es más sencillo instaurar unos cimientos más justos, equitativos y que ayuden a alcanzar una igualdad real. De esta manera, la educación es de suma importancia en la creación de unas bases para que la sociedad pueda mejorar, para que los niños y niñas tengan igualdad de oportunidades y los mismos derechos.

El currículo del segundo ciclo de educación infantil recogido en el **Real Decreto 1630/2006 del segundo ciclo de educación infantil** recoge las bases en las que se sustenta la educación de este ciclo. Así, establece que niñas y niños deben ser tratados en igualdad de condiciones y se ha de propiciar en ambos una serie de conocimientos y capacidades, indistintamente del sexo al cual pertenezcan. También hace referencia a la no discriminación de ningún tipo, incluyendo por razón de sexo, además de tener en cuenta las particularidades de cada alumno y alumna, propiciando la aceptación y el respeto de dichas diferencias. Asimismo, que todos los alumnos y alumnas se desarrolleen integralmente y elaboren una imagen positiva y equilibrada, además de alcanzar la autonomía personal (Real Decreto 163/2006, 2006).

La normativa de educación infantil también expone en el **Decreto 101/2010** de la comunidad autónoma catalana la necesidad de coeducar ambos性. Hace referencia a la promoción de relaciones libres de estereotipos de género, más igualitarias y que el trato y valoración sea en igualdad de condiciones, sin que tampoco influyan estereotipos ni prejuicios (Decreto 101/2010).

El siguiente proyecto de aula que presentamos se propone como una herramienta de carácter

coeducativo, para detectar de manera temprana los posibles estereotipos y actitudes desiguales que pueden haber interiorizado y/o expresen niños y niñas del segundo ciclo de educación infantil. Se reflexiona sobre los roles de género tradicionales, la división de juegos y juguetes según el género, se valora la utilidad de conductas de cuidado y se proponen maneras más igualitarias de relacionarse: el respeto, la aceptación de las diferencias, y, sobre todo, valorar las cosas que nos unen por encima de diferencias biológicas o de sexo. Es decir, entender que todos y todas somos seres humanos con nuestras particularidades, eso sí, aunque tenemos sentimientos, intereses y la misma capacidad de desarrollarnos y aprender. Y, por encima de todo, los mismos derechos.

3.2. MARCO TEÓRICO

Los niños y niñas a lo largo de la socialización primaria reciben un trato diferenciado desde el mismo momento en el que llegan a este mundo. Siendo bebés, los adultos no se dirigen a ellos de la misma manera, tratando con mayor delicadeza a las niñas e instando al movimiento a los niños.

Dejando aparte la obviedad de la diferenciación de la ropa y los clásicos colores asociados a cada género (el rosa y el azul), los juguetes también siguen estando bastante diferenciados. El juego durante la infancia es clave para poder desarrollarse de manera plena e integral (a nivel físico, social, motriz y cognitivo). Mediante el juego se explora, se descubre y, en definitiva, se aprende. Según el tipo de juguete se propiciará el desarrollo de unas capacidades u otras y dará lugar también a diferentes conductas.

En el caso de las niñas, la mayoría de juguetes dirigidos a ellas propician un juego calmado, y su temática suele ser el cuidado (muñecos y bebés) y las labores domésticas (cocinitas, utensilios del hogar). Sin embargo, los juguetes dirigidos a los niños suelen propiciar un juego más activo y disponen de mayor variedad. En el caso que un juguete de los que antiguamente eran clasificados como “masculinos” esté dirigido para niñas, está diferenciado por detalles como el color rosa, o adornos femeninos (Subirats, 2013). Ejemplo de ello pueden ser los balones con dibujos de princesas o bicicletas de color rosa. En el caso de los niños, también se agregan dibujos o motivos que les identifican al género masculino como, por ejemplo, los dibujos de superhéroes. Esta clasificación se halla tan interiorizada en los niños y niñas que ellos mismos distinguen qué tipo de juguetes están destinados para su género o para el otro.

No obstante, a los juguetes de las niñas, durante los últimos años se han añadido los que exaltan el cuidado estético y la exaltación de la belleza física como un nuevo modelo para conseguir el éxito. Un ejemplo de ello son las muñecas excesivamente delgadas y con cuerpo adolescente que explotan su apariencia física. Diversos autores señalan estos indicios como el surgimiento de una imagen sexualizada ya no sólo de las mujeres adultas sino que se traslada en cierto modo a las niñas.

Otro aspecto que sigue presentando diferencias entre sexos, de forma más o menos sutil, es el lenguaje. El lenguaje, por una parte, es reflejo de la forma de ver el mundo y refleja la idiosincrasia de una cultura, sin embargo, también influye a su vez en la manera de pensar e interpretar la realidad. El uso del masculino genérico (aunque sólo haya un varón en un grupo numeroso de niñas o mujeres), algunas asociaciones peyorativas con el género femenino del lenguaje y la falta de profesiones en femenino. La forma en la que los adultos (incluyendo los y las docentes) se dirigen a los niños y niñas tampoco es igual. En un estudio realizado por Brullet y Subirats (1988) en diversas escuelas de Cataluña entre los resultados observados se constató que los maestros y maestras interaccionaban lingüísticamente más con los niños que con las niñas. Sin embargo, en el caso de interaccionar con las niñas, se utilizaban más adjetivos, sobre todo diminutivos y superlativos (ver Tabla 3). En el caso de los adjetivos dirigidos a las niñas, los de mayor frecuencia eran relacionados con el físico y la belleza (ver Tabla 3).

La literatura y los cuentos también son importantes en la infancia y su educación. En la actualidad, muchos de los cuentos infantiles siguen presentando numerosos estereotipos no sólo en la historia, sino también en las ilustraciones. Éstas muestran personajes y símbolos con una gran carga de significado sesgado según el género al que se haga referencia. Un estudio⁷ realizado por Turin (1995) en el que se analizaron las ilustraciones de libros para niños y niñas pequeños se encontraron símbolos exclusivos para cada género (ver Tabla 4). Éstos siguen una tendencia a la complementariedad y simetría, en la que las características de un género son lo contrario a las asignadas al otro: activo-pasiva, vida pública-hogar/vida privada, protagonista-segundo plano, fuerte-desvalida, héroe-princesa...

En la actualidad, debido a la concienciación sobre la necesidad de coeducar en el ámbito educativo, se han llevado a cabo diferentes proyectos para promover la igualdad de género. Cabe destacar la investigación elaborada por el **proyecto europeo Gender Loops** financiado por la Unión Europea y en el que formaron parte Alemania, Noruega, Lituania, Turquía y España. Su objetivo fue la implantación de la perspectiva de género en los centros de formación del profesorado de educación infantil, en la formación continua y en los centros de educación infantil. De dicho proyecto resultaron los siguientes datos: la implementación desigual en el territorio español (lugares donde sí como Andalucía y Cataluña, y otros donde se debe más a iniciativas aisladas y voluntarias); el género no es algo prioritario en esta etapa de la educación (se cree superado); falta de profesorado masculino (motivos culturales, menor prestigio social y salarios más bajos); escasean métodos y materiales para la promoción de la igualdad (Romero y Abril, 2008).

Los resultados de Gender Loops manifestaron las carencias a nivel formativo de los profesionales y

⁷ Investigación realizada conjuntamente en Francia y España de libros ilustrados para niños y niñas de edad preescolar. Se analizaron los textos y las imágenes.

de materiales para educación infantil. Por ello se considera importante trabajar la coeducación desde edades tempranas. Para tratar de ofrecer las mismas oportunidades a ambos性 y no limitarlos, es importante intervenir desde los primeros años de escolarización y cambiar hacia aspectos más igualitarios los cuentos infantiles, la utilización de juguetes neutros y/o la valoración positiva de los juegos femeninos, así como la utilización de un lenguaje inclusivo.

La normativa respalda la necesidad de coeducar y promover la igualdad entre niñas y niños en el ámbito educativo. La **Ley de Igualdad de 2007** lo expone en los **artículos 23 y 24**, donde establece que uno de los fines de la educación es fomentar los derechos, libertades e igualdad de oportunidades entre ambos sexos, así como llevar a cabo proyectos y programas para fomentar la coeducación entre la comunidad educativa (Ley Orgánica 3/2007, 2007).

Entre los proyectos o programas de fomento de la coeducación, encontramos algunos ejemplos de lo que denominamos “**Buenas prácticas**”. Diversas intervenciones coeducativas se han llevado a cabo en nuestro país en las que se ha constatado que se puede actuar para eliminar las desigualdades y sensibilizar sobre aspectos que pueden pasar desapercibidos para los adultos, tanto docentes, como las familias:

- **Proyecto de Educación en Valores**⁸: en diversas escuelas infantiles (primer ciclo de educación infantil) de la provincia de Barcelona, después de observar que el uso del espacio y la elección de los juguetes era diferente y desigual entre géneros. Se propuso un plan coeducativo en una de ellas para intervenir y se aplicaron una serie de cambios en el patio de recreo y la oferta de juguetes en el mismo. En la redistribución del espacio de juegos las familias también colaboraron. Se dividió en 3 zonas: juego motriz, juego simbólico y juegos neutros. Asimismo, se repartieron los juguetes de manera que todos jugaran con todo.
- **Proyecto “Hacemos camino coeducativo”**: experiencia llevada a cabo en la escuela infantil La Fontana de Barcelona durante el curso 2013-2014. Se realizó en los cursos de P1 y P2 actividades diferenciadas para niños y para niñas. De esta manera se pretendía reforzar actitudes y conductas que no se desarrollan tradicionalmente en su género. En el caso de los niños se promovió actitudes de cuidado mediante sesiones relajadas en las que se realizaban masajes con crema hidratante. El objetivo de esta actividad era potenciar el cuidado al otro, el ser más pacientes, el contacto físico y el respeto. En cuanto a las niñas, se ejecutaba un circuito y diferentes actividades de motricidad gruesa para fomentar el desarrollo motor, el ser más activas y atrevidas. También se desarrollaron reuniones con las familias para reflexionar y debatir sobre la temática. En las niñas se observó mayor autonomía motriz, autoestima y valentía a la hora de desarrollar las

⁸ Estudio sobre el uso del espacio de recreo y los juegos efectuados, llevado a cabo en Barcelona en 11 escuelas infantiles municipales entre 2005-2006 y en Barberà del Vallès en 6 escuelas infantiles públicas entre 2010-2012. La intervención coeducativa se realizó únicamente en una de ellas.

sesiones conforme avanzaba el proyecto. En los niños se desarrolló un interés y satisfacción al realizar las actividades de cuidado. Al final del proyecto, debido al éxito que obtuvo entre las maestras y las familias, y los resultados positivos, la escuela se planteó continuar en los cursos venideros.

➤ **Proyecto “Cuidar: una manera de vivir”:** intervención del CEIP Ágora de la ciudad de Barcelona durante 3 años. Se llevó a cabo en todos los cursos de manera transversal y creando a su vez grupos mixtos de edad. Su eje central fue la promoción del cuidado: a sí mismo, a los otros y al medio. Asimismo, se tuvieron en cuenta las emociones y el valor del cuidado de la vida. La primera fase consistió en sensibilizar al profesorado y a las familias. Durante este proceso se realizaron charlas y formación de los docentes. La segunda fase se redactó el propio material y textos para las actividades, puesto que se decidió prescindir de los libros de texto, de manera que el nuevo redactado cumpliese características coeducativas. Un ejemplo, en la asignatura de lengua se trabajaban textos de recetas o instrucciones para poner la mesa. Cada curso trabajó sobre una aportación de las mujeres a la sociedad. Como resultado, se observó entre el profesorado mayor interés y sensibilización en coeducación; entre el alumnado vivían con naturalidad la igualdad y valoraban más las tareas femeninas tradicionales; entre las familias el cambio en el uso del lenguaje. La valoración de esos 3 años llevó a considerar seguir con el proyecto ya integrado en la dinámica escolar.

La coeducación y la promoción de comportamientos y actitudes igualitarias son necesarios para actuar ya desde los cursos de educación infantil. Cuanto más temprano se intervenga en la deconstrucción de las desigualdades y los estereotipos de sexo, más sencillo y menos laborioso será el proceso. Asimismo, consideramos que será más efectivo debido al menor número de resistencias que presenta el niño o niña debido a que se encuentra en los inicios de la socialización y la plasticidad en esas edades. Focalizándonos en los puntos en común, más que en las diferencias y considerando nuevas maneras de interaccionar. Relaciones basadas en el respeto, escucha activa y cuidado del otro. Por este motivo, consideramos necesario fomentar la coeducación y trabajar la temática de igualdad de género para que niños y niñas dejen de estar limitados en sus comportamientos, actitudes y capacidades por pertenecer a un sexo u otro.

3.3. CONTEXTUALIZACIÓN

Este proyecto está planteado para llevar a cabo en el CEIP Can Fabra de la ciudad de Barcelona durante el segundo y tercer trimestre del curso 2015-2016. Se trata de una escuela urbana, situada en el distrito barcelonés de Sant Andreu, el barrio de Sant Andreu de Palomar, donde se imparten clases desde el segundo ciclo de educación infantil (P3, P4 y P5) hasta el tercer curso de educación primaria. Se trata de un barrio histórico en el noroeste de la ciudad que anteriormente había sido

un municipio independiente, pero que en 1897 pasó a formar parte de la ciudad. El barrio vivió la industrialización a finales del siglo XIX y dio lugar a la ubicación en el mismo de empresas importantes, como la textil Fabra y Coats (a la que la escuela debe su nombre) y una gran cantidad de establecimientos y talleres. En 1995 se recuperaron las instalaciones de la antigua empresa de textil Fabra y Coats, transformándose en nuevo centro cultural y biblioteca. La principal franja de edad de la población es la comprendida entre los 25 hasta los 64 siendo el 58,5 %. Es un barrio de clase trabajadora y con poca inmigración (7,2%).

El CEIP Can Fabra es un centro público de reciente puesta en funcionamiento, ya que se encuentra en su quinto curso de historia. El total de alumnos del colegio en la actualidad es de 305, comprendiendo desde el segundo ciclo de educación infantil (dos líneas de P3, P4 y P5), hasta el tercer curso de primaria (dos líneas de 1º y tres líneas de 2º y 3º). El hecho que 2º y 3º de primaria estén formados por tres líneas es debido a que en el momento de entrar en funcionamiento la escuela, fueron los primeros alumnos que había en el primer y segundo año de funcionamiento del centro. Es decir, el curso 2009-2010 la escuela comenzó con tres líneas de P3 (los actuales alumnos de 3º de primaria) y el siguiente curso, volvió a funcionar con tres clases de los más pequeños (los alumnos que ahora cursan 2º de primaria). El centro está ubicado provisionalmente en dos módulos prefabricados, ya que está previsto que se construya un nuevo edificio acondicionado en el recinto de la antigua fábrica de textil Fabra y Coats.

El grupo-clase al que va dirigido el proyecto es el aula de P4 con alumnos de edades comprendidas entre los 4 y 5 años. El grupo está formado por 26 alumnos bastante homogéneo culturalmente, en el que hay un alumno cuya familia es de origen ecuatoriano y otro niño de origen africano adoptado que presenta un trastorno del desarrollo.

3.4. OBJETIVOS

Objetivos generales

- Comprender que no hay tareas propias de hombres ni de mujeres.
- Descubrir que niñas y niños son iguales y pueden hacer las mismas cosas.
- Comprender que pueden elegir sin limitarse a lo preestablecido para cada género.
- Aprender que las diferencias físicas no pueden limitar los comportamientos y juegos de niños y niñas.
- Respetar a los demás con sus características, aunque sean diferentes, sean niños o niñas.
- Resolver pacíficamente, mediante el uso del lenguaje, conflictos que puedan surgir.
- Aprender a trabajar en grupo y cooperar con los demás, sin actitudes de sumisión, ni dominación.

Objetivos específicos

- Intervenir con interés en las diferentes actividades.
- Valorar actividades y juegos que tradicionalmente se asocian al género femenino.
- Entender que los hombres y los niños pueden desarrollar tareas de cuidado y domésticas.
- Transmitir ideas y opiniones verbalmente de manera clara y eficaz.
- Respetar el turno de palabra.
- Reconocer y nombrar las distintas partes del cuerpo.
- Participar activamente en todo tipo de juegos.
- Seguir las normas de las actividades o juegos.
- Agrupar, clasificar y ordenar elementos según semejanzas y diferencias.
- Comprender mensajes orales.
- Escuchar de forma activa y mostrar interés por las intervenciones de los demás.
- Mostrar interés por la lengua escrita e iniciarse en el trazado de su nombre y algunas palabras de su entorno.
- Conocer y discriminar letras y algunas palabras de su entorno más inmediato.
- Mostrar interés por los lenguajes artísticos (dramatización, canto, dibujo, poesía).
- Experimentar y explorar las posibilidades expresivas del gesto, los movimientos, la voz o los sonidos (canto, juego, dramatización).
- Iniciarse en el uso de medios tecnológicos como elementos de comunicación (ordenador, blog).

3.5. COMPETENCIAS CLAVE

El proyecto que presentamos trabaja las diferentes competencias que indica la **Orden ECD/65/2015 de la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa**. Las competencias son capacidades para poner en práctica en diferentes contextos los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales del currículo, por lo que implican la formación integral del alumno o alumna.

Comunicación lingüística: Se trabaja la comunicación verbal tanto para expresar los deseos, opiniones e ideas al resto de manera clara, adaptativa y efectiva con el resto. Respetando el turno de palabra y prestando atención al resto de intervenciones o a las explicaciones del maestro o maestra. Asimismo, el uso de un tono respetuoso y adecuado que permita la comunicación.

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: Aprendizaje del cuerpo humano, tanto el femenino como el masculino, llegando a comprender que cumplen las

mismas funciones y son de morfología casi idéntica. Se desarrollan capacidades y se adquieren conocimientos como el esquema corporal, las posibilidades corporales, motrices y de interacción con el espacio.

Competencia digital: Conocimiento y/o uso de las diferentes herramientas tecnológicas de tratamiento de la información disponibles en el aula: ordenador, correo electrónico, blog de la escuela y vídeos como medios audiovisuales de apoyo y de información en el presente proyecto.

Aprender a aprender: Ser consciente de lo que se sabe, de lo que se puede aprender y estar motivado a ello, con curiosidad e interés. Las diferentes actividades desempeñadas están basadas en la progresiva autonomía y mejora en las habilidades y capacidades para aprender, siendo consciente de lo aprendido, de qué puede aprender y cómo conseguirlo. Implica el uso de estrategias para la regulación y ajuste de sus aprendizajes a lo largo de todo el proceso, partiendo del papel activo del alumno y su motivación. No solo se trabaja a nivel individual, sino que también se fomenta el trabajo de grupo y cooperativo.

Competencias sociales y cívicas: Desarrollan habilidades para participar en la vida social, convivir, respetar, ser responsable y la capacidad de ponerse en el lugar del otro, en este caso, centrado sobre todo, en el respeto y comprensión de compañeros y compañeras del otro sexo. La cooperación, la tolerancia y el pensamiento crítico también son desarrollados en los trabajos llevados a cabo de manera grupal. Para todo ello, también se fomenta la seguridad en uno mismo y la iniciativa personal básicas para una interacción colaboradora y empática con los demás.

Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: La elaboración de este proyecto de aula, por tanto, se inicia a partir de unas motivaciones y objetivos que se quieren conocer (¿qué queremos saber?) y a través del trabajo dinámico y flexible se va trazando el camino hacia la consecución de unos resultados que serán lo aprendido (¿qué hemos aprendido?) y un producto final (registro de lo aprendido en el blog, la formación del rincón del proyecto y la dramatización de “Don Caballito de Mar”).

Conciencia y expresiones culturales: Se trabajan y aprecian diferentes manifestaciones de carácter artístico: cuentos, poesía, dibujos y dramatización de uno de los cuentos. Se trabaja la capacidad artística, estética y creativa, la imaginación y el gusto y disfrute de la cultura.

3.6. RELACIÓN ÁREAS DE CONOCIMIENTO, CONTENIDOS Y COMPETENCIAS

Los contenidos divididos por áreas incluyen implícitamente las competencias clave y refieren los saberes necesarios para dar lugar a un desarrollo integral de los alumnos y alumnas.

ÁREAS	CONTENIDOS	COMPETENCIAS ⁹				
CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> - El cuerpo humano y su esquema corporal - Expresión de vivencias, opiniones, preferencias e interpretaciones - Gusto por el juego - Confianza en las propias posibilidades de acción y esfuerzo personal - Organización, constancia, iniciativa y esfuerzo - Comprensión y aceptación de reglas para jugar - Habilidades de interacción, colaboración y cooperación - Valorar y respetar las diferencias y características de los demás - Pedir ayuda y valorarla 	1	2	3	5	
CONOCIMIENTO DEL ENTORNO	<ul style="list-style-type: none"> - Observación y valoración de necesidades y ocupaciones de la vida de la comunidad - Cuidado y crianza como tareas igual de importantes y válidas que otras - Semejanzas y diferencias - Interés por establecer relaciones de respeto, afectivas y recíprocas entre niñas y niños - Resolución de conflictos mediante el diálogo - Relaciones equilibradas, sin sumisiones, ni dominaciones - Juego no estereotipado - Roles familiares no estereotipados 	1	2	3	4	5
LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Escucha activa - Conocimiento de las normas de interacción lingüística - Comunicación, evocación de hechos y relatos - Discriminación de palabras de su entorno - Lectura de imágenes - Comprensión y gusto por los textos literarios (cuentos, poesía) - Expresión a través del dibujo - Uso del ordenador como elemento de comunicación - Interpretación de mensajes y relatos por medios audiovisuales - Expresión gestual y corporal - Representación de personajes y relatos (dramatización) - Representación espontánea y participación activa en el juego simbólico 	1	2	5	6	7

Tabla 1. Relación entre áreas, contenidos y competencias clave

Fuente: Elaboración propia

⁹ Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (1); Aprender a aprender (2); Competencias sociales y cívicas (3); Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (4); Conciencia y expresiones culturales (5); Competencia digital (6) y Comunicación lingüística (7).

3.7. METODOLOGÍA

El proyecto de aula va dirigido al grupo-clase de P4 del segundo ciclo educación infantil, formado por 26 alumnos. Es un grupo bastante homogéneo aunque hay un caso a destacar: un alumno de origen africano adoptado y que presenta un trastorno del desarrollo, el cual es un año mayor que el resto de compañeros y compañeras.

El proyecto de aula es una estrategia de aprendizaje integral (afectiva, social, cognitiva y motriz) además de un método globalizador en el que se trabajan diferentes áreas de conocimiento y competencias clave. Su finalidad es que el alumno o alumna pueda enfrentarse a situaciones de la vida real de manera funcional y adaptativa. Es una metodología activa en la que los alumnos y alumnas ejercen un papel activo y su objetivo es la solución de problemas, la construcción de conocimiento y el aprendizaje autónomo. Las actividades se adaptan y tienen en cuenta las individualidades y las diferentes habilidades (educación personalizada, cada uno es un ser único e irrepetible). Sin embargo, la variable de sexo se entiende como una característica que no debe influir y limitar ya que el género no ha de condicionar el proceso de aprendizaje ni crear relaciones desiguales. Se utilizará un lenguaje inclusivo, sin genéricos masculinos, de manera que se incluya tanto el masculino y femenino a la hora de dirigirse a las alumnas y alumnos. Tiene en cuenta los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje y los conocimientos previos de las niñas y niños. Se realizarán actividades motivadoras las cuales se llevarán a cabo de diferentes maneras: individualmente, por parejas, grupos pequeños de hasta 6 personas, o todo el grupo. Se contará con la colaboración de las familias en la búsqueda de información y apoyo en el proyecto, además de una comunicación continua y fluida con ellas.

Los pasos que se seguirán en el proyecto de aula se pueden agrupar en cuatro:

1. Identificación del problema o temática a trabajar y los objetivos a alcanzar.
2. Diseño de las actividades para llevar a cabo y lograr los objetivos.
3. Ejecución de las actividades diseñadas.
4. Evaluación del proyecto, de los alumnos y de la tarea del docente y posibles mejoras.

¿Qué sabemos?

Sabemos que algunos de nosotros somos niños y algunas de nosotras somos niñas. Vemos que a veces las niñas llevan vestidos y faldas pero los niños nunca. También que a unos juegos juegan más las niñas y a otros los niños. Sabemos que tenemos papás que son como los niños y mamás que son como las niñas. Las mamás y las abuelas suelen limpiar, cocinar y cuidar a los niños y niñas; los papás trabajan pero no suelen hacer las cosas de casa que hacen las mamás.

Las cosas y la ropa de las niñas muchas veces son rosas y las de los niños no son de ese color.

Las princesas de los dibujos y de los cuentos son niñas y los niños son el príncipe que monta a caballo.

¿Qué queremos saber?

¿Si soy niña puedo hacer cosas de niños? ¿Si soy niño puedo hacer cosas de niñas? ¿Por qué vestimos diferente? ¿Por qué jugamos a cosas distintas? ¿Por qué casi siempre las mamás y abuelas hacen las cosas de casa? ¿Por qué algunas mamás no trabajan fuera de casa? ¿Somos diferentes niños y niñas? ¿En qué nos parecemos? Debido al carácter dinámico del proyecto, pueden ir surgiendo más preguntas o temas mientras realizamos la recogida de información e investigación.

3.8. ACTIVIDADES

El proyecto consta de 12 sesiones y comienza con la presentación de la temática, de manera que primero indagamos en los conocimientos previos de los alumnos y alumnas y sus intereses.

SESIÓN 1:

Punto de partida: “¿Qué sabemos?

- Escuchar de forma activa y mostrar interés por las intervenciones de los demás

Objetivos:

- Transmitir ideas y opiniones verbalmente de manera clara y eficaz
- Respetar el turno de palabra

Contenidos:

- Expresión de vivencias y preferencias
- Comunicación de conocimientos
- Escucha activa
- Conocimiento de las normas de interacción lingüística
- Atención
- Iniciativa
- Habilidades de interacción
- Uso de el ordenador como elemento de comunicación

Competencias:

- Comunicación lingüística
- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Sentido de iniciativa
- Competencia digital

Descripción:

Nos hacemos preguntas sobre qué sabemos sobre los niños y las niñas, las mamás y los papás. Las respuestas hacen referencia a los conocimientos previos del grupo y guían las motivaciones del alumnado ante el proyecto que iniciamos y sobre qué queremos aprender con éste. Acordamos buscar información sobre el tema con la familia y traerlo para enseñarlo a los compañeros y compañeras. Entre todos, con la ayuda de la maestra/o escribimos una circular vía correo electrónico para informar a las familias.



Organización: Grupal

Temporización: 25 minutos

SESIÓN 1:
Actividad “El cuerpo humano”

Objetivos:

- Reconocer y nombrar las distintas partes del cuerpo humano
- Desarrollar la expresión mediante el dibujo

Contenidos:

- Las partes del cuerpo humano
- El esquema corporal
- Expresión a través del dibujo

Competencias:

- Comunicación lingüística
- Competencia básica en ciencia
- Conciencia y expresiones culturales

Descripción:

Se trabajan las partes del cuerpo que todos tenemos. Vemos que hay más semejanzas que diferencias, las nombramos y señalamos en nosotros mismos.

Se utiliza también un cuerpo de cartulina con las partes enganchadas y móviles: brazos, manos, piernas, pies, ojos, boca, orejas...etc. Se desmonta y se requiere la ayuda de los alumnos y alumnas para que por turnos las vayan colocando en su lugar correspondiente.

La sesión finaliza con el dibujo que cada uno realiza de su propio cuerpo, de sí mismo. En nuestro rincón del proyecto colgaremos la figura del cuerpo humano.

Organización: Actividad grupal; Dibujo individual

Temporización: 25 minutos

Recursos: Figura del cuerpo humano de cartulina, folios y colores

SESIÓN 2:

Actividad: “Por cuatro esquinitas de nada”



Objetivos:

- Agrupar, clasificar y ordenar elementos según semejanzas y diferencias
- Respetar el turno de palabra
- Transmitir ideas y opiniones verbalmente de forma clara y eficaz

Contenidos:

- Semejanzas y diferencias
 - Comunicación, evocación de hechos y relatos- Escucha activa
 - Interpretación mensajes y relatos por medios audiovisuales
- Valoración positiva de las diferencias de los demás

Competencias:

- Comunicación lingüística
- Competencia digital
- Competencia matemática
- Aprender a aprender

Descripción:

Seguimos trabajando las semejanzas y las diferencias desde una perspectiva positiva. Enseñamos las imágenes de un cuadrado y un círculo y se les pregunta qué son, si son iguales, en qué se diferencian... Se reparten cuadrados y círculos de diferentes tamaños y colores y, por parejas, han de agruparlos en la caja correspondiente: una con una ranura en forma de cuadrado y otra con una ranura en forma de círculo. Presentamos el vídeo sobre el cuento, antes hacemos una introducción preguntando sobre qué creen que será, por qué piensan que tiene ese título, qué creen que pasará. Visualizamos el vídeo del cuento “Por cuatro esquinitas de nada” de Jérôme Ruiller. Después de visualizarlo reflexionamos sobre las semejanzas y las diferencias y lo relacionamos con la primera actividad, recordando lo que habíamos aprendido sobre el cuerpo humano en la sesión anterior.

Organización: Actividad grupal en el rincón de la Asamblea

Recursos: Láminas con un cuadrado y un círculo, cartulinas con formas cuadradas o circulares de diferentes colores y tamaños, cajas de cartón, ordenador

Temporización: 45 minutos

SESIÓN 3:

Actividad: “El príncipe ceniciento”

Objetivos:

- Respetar el turno de palabra
- Transmitir ideas y opiniones verbalmente de forma clara y eficaz
- Escuchar de forma activa y mostrar interés por las intervenciones de los demás
- Entender que los hombres y los niños pueden desempeñar tareas de cuidado y domésticas
- Reflexionar sobre la división estereotipada de tareas

Descripción:

Presentamos el cuento de “El príncipe ceniciento” de Babette Cole pero antes preguntamos si conocen el cuento de “Cenicienta” y entre todos y todas lo recordamos brevemente. Se explica el cuento de “El príncipe ceniciento”. Dialogamos y reflexionamos sobre las semejanzas y diferencias con el de “Cenicienta”. Crítica de los cuentos tradicionales en cuanto a la imagen estereotipada de los personajes el papel pasivo y desdichado de las figuras femeninas. Dejamos el cuento en nuestro rincón del proyecto para que se pueda consultar cuando quieran.

Contenidos:

- Comunicación, evocación de hechos y relatos
- Escucha activa
- Interpretación mensajes y relatos
- Expresión de opiniones

Competencias:

- Comunicación lingüística
- Competencias sociales y cívicas
- Conciencia y expresiones culturales

EL PRÍNCIPE CENICIENTO



Babette Cole
Ediciones Destino

Organización: Actividad grupal

Temporización: 45 minutos

Recursos: Cuento “El príncipe ceniciento”

Actividad	
“Juegos neutros”	
Objetivos:	Contenidos:
-- Propiciar el juego más variado en ambos sexos - Desempeñar juegos no estereotipados - Entender que todas y todos pueden compartir juegos - Participar activamente en todo tipo de juego	- Gusto por el juego - Confianza en las propias posibilidades en el juego - Comprensión y aceptación de reglas para jugar - Habilidades para la interacción y la colaboración - Juegos compartidos - Participación activa en el juego - Juego no estereotipado
Competencias:	
<ul style="list-style-type: none">- Comunicación lingüística- Aprender a aprender- Competencias sociales y cívicas	
Descripción:	
<p>Propuesta de juegos no estereotipados y participación conjunta de ambos sexos. Se realizará un día a la semana en el que jugaremos todos y todas juntos a juegos neutros como los cubos y palas, las piezas de neumáticos, cajas, túneles, aros y el uso de las instalaciones como columpios y tobogán. Un día a la semana se llevará a cabo la “biblioteca ambulante”, llevando un surtido de cuentos para que todos y todas realicen una actividad neutra y enriquecedora si desean relajarse después del juego y compartir con los compañeros y compañeras. El o la docente intervendrá de manera que jueguen de manera mixta y que todos participen en todo tipo de juego. Asimismo, fomentará la resolución de conflictos de manera pacífica, verbalmente, sin el uso de la fuerza. Se fomentará un clima respetuoso, sin relaciones de poder y sumisión. Pueden jugar por parejas, grupos pequeño e incluso se puede incitar a realizar algún juego colectivo. Al final de la sesión recogemos el material entre todos/as.</p>	

Organización: Grupo, grupos pequeños y parejas

Recursos: Cubos, palas, tubos, ruedas de neumáticos, instalaciones del patio (pista, toboganes), cuentos

Temporización: 30 minutos (recreo)

SESIÓN 4:

Actividad: “Las tareas de la casa”

Objetivos:

- Asociar imágenes con su palabra correspondientes
- Reconocer palabras de su entorno
- Respetar el turno de palabra
- Transmitir ideas y opiniones verbalmente de forma clara y eficaz
- Escuchar de forma activa y mostrar interés por las intervenciones de los demás
- Entender que los hombres y los niños pueden desempeñar tareas de cuidado y domésticas
- Reflexionar sobre la división estereotipada de tareas
- Expresarse corporalmente mediante el gesto
- Experimentar con las posibilidades expresivas del cuerpo

Contenidos:

- Lectura de imágenes
- Discriminación de palabras de su entorno
- Comunicación, evocación de hechos y relatos
- Escucha activa
- Expresión gestual y corporal
- Interpretación mensajes y relatos
- Expresión de opiniones
- Comprensión de texto literario- poesía

Competencias:

- Comunicación lingüística
- Competencias sociales y cívicas
- Conciencia y expresiones culturales

Descripción:

Recordamos el cuento de “El príncipe ceniciento” y hablamos de las tareas de casa: quién hace qué cosas en sus familias, quién creen que puede hacerlo y el porqué. Se reflexiona, se opina, sobre el reparto de tareas. Leemos el poema “Las tareas de la casa” de Julián Alonso. Vamos preguntando para mantener la atención y comprobar que comprenden el mensaje: ¿quién plancha?, ¿qué hace papá?, ¿y el hermano?...Después se muestra el poema en una lámina grande en la que faltan algunos pictogramas. Pedimos la ayuda de todo el grupo para completarlo, cuando esté finalizado lo recitaremos acompañándolo de gestos. Individualmente, completan el poema ellos mismos dibujando los pictogramas. Colocamos la lámina en nuestro rincón del proyecto para que la puedan ver cuando quieran.

Organización: Primera parte: actividad grupal; Dibujo: individual

Recursos: Lámina con el poema “Las tareas de la casa”, lámina-pictograma, fichas individuales para completar pictograma

Temporización: 45 minutos

SESIÓN 5:
Actividad “Jugamos a todo con todas y todos”

Objetivos:

- Valorar actividades y juegos tradicionalmente femeninos
- Propiciar el juego más variado en ambos sexos
- Entender que los niños también pueden desarrollar tareas de cuidado y domésticas
- Participar activamente en todo tipo de juego

Contenidos:

- Gusto por el juego
- Confianza en las propias posibilidades en el juego
- Comprensión y aceptación de reglas para jugar
- Habilidades para la interacción y la colaboración
- Representación espontánea de personajes y situaciones en juegos simbólicos compartidos
- Participación en juego simbólico

Competencias:

- Comunicación lingüística
- Conciencia y expresiones culturales
- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas

Descripción:

Esta actividad está previsto seguir realizándose un par de días a la semana después de finalizar el proyecto. Dividimos el grupo-aula en grupos mixtos de unos seis niños y niñas aproximadamente. Irán rotando por cuatro de los rincones del aula: el rincón de las muñecas, el rincón de las construcciones, el rincón de la cocina y el rincón de coches y trenes. Observamos cómo se desarrolla el juego, si hay roles estereotipados en el juego simbólico, cómo juegan y el uso que hacen de los juegos, si despiertan interés o no, posibles conflictos... Al final de la sesión comentamos lo que nos ha gustado, lo que no, por qué y reflexionamos sobre el juego estereotipado. Durante las posteriores sesiones que se repita la actividad se pueden alternar con sólo dos rincones (siempre uno tradicionalmente masculino y otro tradicionalmente femenino), de manera que puedan jugar más rato (30 minutos en cada rincón). Debido a que se han clasificado cuatro rincones (dos “masculinos” y dos “femeninos”) puede irse cambiando en cada sesión la combinación para que no sea monótona la actividad. Excepto la primera sesión para esta actividad que será para detectar estereotipos y actitudes, el resto de sesiones el o la docente intervendrá propiciando la participación activa, ya puede ser repartiendo roles, juguetes e interaccionando para dirigir el juego hacia la eliminación progresiva del juego estereotipado.

Organización: Grupos mixtos de 6; Reflexión de forma grupal

Recursos: Rincones del aula: muñecas, cocinita, coches, trenes y construcciones

Temporización: 1ª sesión duración total 1 hora, dividiendo 10 minutos por cada rincón y los últimos 20 minutos para recoger el aula y la reflexión. Siguientes sesiones: 1 hora en la que se juega 30 minutos en cada rincón

**SESIONES 6, 7, 8:
Actividad “Don Caballito de Mar”**

Objetivos:

- Valorar actividades tradicionalmente femeninas como la crianza
- Entender que los hombres y los niños también pueden desarrollar tareas de cuidado
- Respetar el turno de palabra
- Escuchar de forma activa
- Transmitir ideas y opiniones verbalmente de manera clara y eficaz

Contenidos:

- Observación y valoración de necesidades, ocupaciones de la vida en comunidad y
- Cuidado y crianza como tareas igual de importantes y válidas que otras
- Roles familiares no estereotipados
- Habilidades para la interacción y colaboración
- Escucha activa
- Interés por compartir opiniones e interpretaciones
- Representación de personajes y relatos
- Expresión gestual y corporal
- Comprensión y gusto por textos literarios

Competencias:

- Comunicación lingüística
- Conciencia y expresiones culturales
- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas

Descripción:

Leemos el cuento “Don Caballito de Mar” de Eric Carle. Este relato habla sobre otro tipo de paternidad, la que se hace cargo y participa en el cuidado de los hijos e hijas. En ella aprendemos que en la realidad algunas especies marinas como el caballito de mar y otras que aparecen en el cuento cuidan y se encargan de las huevas. Comentamos el cuento y la paternidad activa, donde el papel del padre también es protagonista en la crianza de los hijos e hijas. Se propone y decide realizar una dramatización de este cuento en otra sesión.

Durante los siguientes días volveremos a leer el cuento y comentarlo. Primero comentan lo que recuerdan del cuento y lo leemos de nuevo, realizando anticipaciones y reflexiones. Hacemos pequeñas representaciones por parejas y pequeños diálogos improvisados sobre el relato.

Organización: Grupal y parejas

Recursos: Cuento “Don Caballito de Mar”

Temporización: Sesión 6: 45 minutos; Sesión 7: 45 minutos; Sesión 8: 30 minutos

**SESIONES 9, 10:
Actividad “Mujeres ilustres”**

Objetivos:

- Descubrir y conocer la aportación de algunas mujeres a la sociedad
- Descubrir que las mujeres y hombres pueden desarrollar las mismas actividades y conocimientos
- Propiciar una nueva visión sobre las mujeres fuera del tradicionales
- Respetar el turno de palabra
- Transmitir ideas y opiniones
- Escuchar de forma activa y mostrar interés por las aportaciones de los demás
- Conocer las diferentes vía de transmisión de información: oral, visual, escrita

Contenidos:

- Organización, constancia, iniciativa y esfuerzo
- Comunicación de hechos mediante la lengua oral
- Escucha activa
- Atención
- Uso de instrumentos tecnológicos como medio de comunicación

Competencias:

- Comunicación lingüística
- Conciencia y expresiones culturales
- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Competencia digital

Descripción:

Unas semanas antes habíamos comentado a las familias la realización de esta actividad y que era necesario que recopilaran información, fotografías, materiales, vídeos, junto con sus hijos e hijas sobre alguna mujer ilustre que destacara en cualquier campo: escritora, política, científica, artista, pintora... Dedicamos estas sesiones para que los alumnos y alumnas expongan la información que han recopilado junto a sus familias sobre mujeres ilustres. Es posible, si las alumnas y alumnos muestran interés, programar otro proyecto para trabajar alguna de estas mujeres. Después de las exposiciones, reflexionamos sobre el papel de estas mujeres y comentamos qué nos ha gustado. La información, ya sean fotografías, textos, materiales que han aportado, los colocamos en nuestro rincón del proyecto. Esta actividad, según la respuesta que recibamos por parte del alumnado y las familias, es posible alargarla a otras sesiones de unos 30 minutos.

Organización: Grupal

Recursos: Información y materiales aportados por los alumnos/as y las familias

Temporización: Sesión 9: 45 minutos; Sesión 10: 45 minutos

SESIÓN 11:
“Representamos Don Caballito de Mar”

Objetivos:

- Explorar posibilidades motrices y gestuales del propio cuerpo
- Utilizar recursos extralingüísticos para expresarse
- Ser consciente de sus posibilidades expresivas y motrices y valorarlas
- Expresarse mediante el dibujo
- Representar diferentes roles de un relato

Contenidos:

- Organización, cooperación e iniciativa
- Comunicación de hechos mediante la lengua oral
- Expresión corporal y gestual
- Esquema corporal
- Confianza en las propias posibilidades de acción y esfuerzo personal
- Representación de personajes y relatos
- Expresión a través del dibujo

Competencias:

- Comunicación lingüística
- Conciencia y expresiones culturales
- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas



Descripción:

En la sesión de psicomotricidad realizamos la representación del cuento “Don Caballito de Mar”. Organizamos el espacio con diferentes módulos de gomaespuma y las colchonetas para representar las algas y rocas. Entre todos decidimos cómo colocarlo. Las huevas que transportan los animales serán las pelotas. Se jugarán con más posibilidades, los niños y niñas no sólo representarán los personajes sino también elementos naturales como las algas, imitando el movimiento oscilante u otros animales marinos como cangrejos, focas, mejillones y explorando así las posibilidades de expresión y movimiento con su cuerpo. Se irán cambiando los personajes de manera que todos hayan tenido un papel activo y cooperen en la representación. Asimismo, será indiferente si se es niño o niña para representar los roles. Todos y todas actúan e irán intercambiando personajes, ya que se realizará más de una representación del relato, de modo lúdico. También se improvisará sobre diferentes situaciones que imaginen dentro de la historia principal del cuento. Se filmará la sesión para después colgarla en el blog del grupo. Seguidamente se relajarán durante 5 minutos estirados en las colchonetas y escuchando música tranquila. Al final de la sesión expresarán mediante el dibujo sus impresiones sobre la actividad.

Organización: Grupal e individual

Recursos: Material del aula: pelotas, módulos de gomaespuma, telas, cojines, aros, como decorado; folios y colores

Temporización: 1 hora

SESIÓN 12:
“¿Qué hemos aprendido?”

Objetivos:

- Transmitir ideas y opiniones verbalmente de manera clara y eficaz
- Respetar el turno de palabra
- Escuchar de forma activa y mostrar interés por las intervenciones de los demás
- Reflexionar sobre lo aprendido y cómo se ha aprendido
- Valorar el proyecto
- Utilizar el blog como medio de comunicación

Contenidos:

- Expresión de vivencias y preferencias
- Comunicación de conocimientos
- Escucha activa
- Conocimiento de las normas de interacción lingüística
- Uso del ordenador como elemento de comunicación

Competencias:

- Comunicación lingüística
- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Sentido de iniciativa
- Competencia digital

Descripción:

Reflexionamos sobre lo aprendido, que niñas y niños, hombres y mujeres, a pesar de algunas diferencias físicas somos iguales, ya que sentimos igual, podemos hacer las mismas cosas y que tenemos libertad para sentir, elegir y hacer cosas. Repasamos las actividades que hemos realizado, qué nos ha gustado y qué recordamos. Es en este momento cuando rellenamos las fichas de autoevaluación. Visualizamos el vídeo que hemos grabado de nuestra representación y lo colgamos en el blog de nuestra clase para que las familias puedan verlo en casa. Decidimos entre todos qué escribimos en la entrada del blog para presentar nuestro vídeo.

Organización: Actividad grupal

Temporización: 50 minutos

Recursos: Ordenador del aula

Las actividades de “*Juegos neutros*”, “*Jugamos a todo con todas y todos*” y “*Mujeres ilustres*” se realizarán durante todo el proyecto, desde la semana en que se inicien hasta el final, con la posibilidad de continuarlas hasta acabar el curso. Según la valoración de estas experiencias y los resultados observados, cabe la posibilidad de continuar durante los cursos siguientes.

Durante todo el proyecto:

Búsqueda de información, aportación de materiales, con la ayuda de las familias. Se llevará a cabo durante todo el proyecto. Al comienzo se informará sobre la temática y cómo pueden

cooperar y teniendo en cuenta sus propias sugerencias y aportaciones. Será totalmente flexible debido a que pueden surgir intereses, motivaciones diferentes durante el proceso pero habrá unos puntos básicos: en primer lugar se les sugerirá informarse sobre las partes del cuerpo para comenzar con la primera actividad; posteriormente se puede aportar información sobre las profesiones y personajes femeninos ilustres en algún campo concreto como la literatura, el arte, la ciencia...Por supuesto, se puede aportar cualquier información, material, imagen, relacionada con la temática. Se le hará saber a las familias para que cooperen activamente con libertad, eso sí, siendo prioritarias las motivaciones de los alumnos y alumnas. Todas estas aportaciones se pondrán en común en el rincón de la asamblea por los niños y niñas, exponiendo a los demás lo que han aprendido y mantener así un diálogo entre todos y todas. Cada una de sus aportaciones se incluirán en el rincón de nuestro proyecto habilitado en el aula y entre todos, consensuamos cómo lo transmitimos a través de nuestro blog.

Elaboración de nuestro blog: se irá informando a las familias y exponiendo lo que aprendemos de manera consensuada en nuestro blog. En él (con la ayuda del o la docente) escribiremos qué vamos descubriendo y aprendiendo, las aportaciones de los alumnos y alumnas, fotografías y, al final del proyecto, el vídeo de nuestra representación de “Don Caballito de Mar”

Productos del proyecto: el rincón del proyecto en el aula, la elaboración del blog y la dramatización filmada de “Don Caballito de Mar”. Al final del trimestre se reunirán los dibujos y fichas en un álbum.

3.9. CRONOGRAMA

El proyecto se desarrollará durante el segundo trimestre, desde la segunda semana de enero hasta la última semana de marzo. Teniendo en cuenta que en este período está la festividad de Semana Santa, la duración será de 11 semanas teniendo aunque debido a que el proyecto es un proceso flexible, podría alargarse dependiendo de las motivaciones de los alumnos y alumnas. La duración de las sesiones serán entre 45 minutos y 1 hora aproximadamente, aunque con flexibilidad debido a la edad del alumnado y pudiendo trasladar las actividades a otra sesión (ver Tabla 6).

3.10. RECURSOS

Los principales recursos empleados serán tanto humanos (la actuación del alumnado, del personal docente y de las familias), así como materiales de apoyo para poder llevar a cabo las diferentes actividades del proyecto. Entre los recursos materiales se incluyen fichas de elaboración propia (ver anexo 13), cuentos (ver Anexos 11 y 12) y soportes tecnológicos y audiovisuales (ordenador, vídeos). Asimismo, se dispondrá de diferentes espacios como el aula, el patio de juegos y la sala de psicomotricidad, y de materiales escolares de apoyo como folios, colores, lápices...En las fichas de

las sesiones aparecen indicados dichos recursos de manera detallada para cada una de las actividades (ver apartado 3.8. Actividades). Para la evaluación de diferentes aspectos del proyecto se utilizarán diversas fichas de elaboración propia (ver Tablas 7, 8, 9, 10 y 11). La observación directa a modo de seguimiento durante las sesiones y la cooperación de las familias también serán recursos indispensables para la realización satisfactoria del presente proyecto de aula.

3.11. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El grupo está formado por 26 alumnos/as (12 alumnos y 14 alumnas) y es bastante homogéneo culturalmente, en el que hay un alumno cuya familia es de origen ecuatoriano y otro niño de origen africano adoptado que presenta un trastorno del desarrollo. El siguiente proyecto se ha adaptado de manera que incluya y reconozca la importancia y el protagonismo de ambos sexos. Por otra parte, también tendrá en cuenta el hecho de que un alumno no domine igual la lengua vehicular del aula (catalán). Se le hablará utilizando ambos idiomas (catalán y castellano) y se acompañará de gestos que enriquezcan la comunicación para que éste se sienta y esté completamente incluido en el grupo y el desarrollo de las actividades. En cuanto al alumno con trastorno de desarrollo, se seguirá disponiendo de la educadora de apoyo que trabaja con él una hora diaria con la que el niño tiene confianza y ha establecido un vínculo, de manera que le aporta un entorno seguro para su integración en el grupo y el seguimiento del trabajo en el aula. El hecho de incluir tareas que incluyen audiovisuales como canciones y pictogramas, facilita la comprensión y motiva especialmente a este alumno. Debido a que en el día a día puede seguir las actividades de esta manera y que no hay ningún inconveniente en la integración del grupo, consideramos que con el apoyo del que ya se dispone y la elección de recursos atractivos para él, no es necesaria ninguna adaptación especial.

3.12. EVALUACIÓN

La evaluación se llevará a cabo a lo largo de todo el proceso, de manera global, continua y formativa:

➤ **Evaluación inicial: *¿qué sabemos?***

Hace referencia a los conocimientos previos del alumnado, qué conocen antes de comenzar el proceso de investigación, qué saben sobre la temática a trabajar. Se realiza en la primera sesión.

➤ **Evaluación continua: *¿qué vamos aprendiendo?***

Es la que se lleva a cabo durante la realización del proyecto de aula, mediante la observación directa y sistematizada se detectan posibles ajustes y adaptaciones del proceso y actividad en el aula. Asimismo, el aprendizaje, actitudes y ritmo de las alumnas y alumnos durante el proyecto.

Debido al carácter flexible y dinámico del proyecto, permite modificaciones como resultado de la evaluación continua.

- **Seguimiento del proyecto:** está relacionado con la evaluación continua ya que hace referencia a la observación directa y continua.

Para llevarlo a cabo se realizará el registro de la información obtenida del proyecto, las actividades y el alumno, desde el inicio del proyecto y durante su realización, que ayudará a conocer cómo se ha ejecutado y a identificar en qué medida hay que introducir cambios para que sea más satisfactorio en un futuro. Para ello, se utilizará una ficha de elaboración propia a modo de registro (ver Tabla 11).

- **Evaluación final:** *¿qué hemos aprendido?*

Se elaborará un producto final como resultado del proceso: el rincón de nuestro proyecto en el que se recogen las aportaciones de los alumnos, las respuestas y cuestiones trabajadas durante el proyecto. También la realización de la dramatización en la novena sesión. Se incluirá un vídeo con la dramatización realizada por las niñas y niños que se colgará en el blog del grupo para que lo puedan ver las familias.

Para la evaluación final se toman como referencia los criterios de evaluación orientados a la consecución de los objetivos planteados en el proyecto de aula (ver Tabla 7).

- **Autoevaluación:**

Docente: valoración crítica de la propia actividad docente, posibles cambios en la forma de hacer y características mejorables como modificación de malos hábitos inconscientes en la actividad docente, o incluso aspectos a profundizar mediante la propia formación y aprendizaje. En definitiva, hace referencia a lo aprendido por la propia maestra o maestro durante la realización del proyecto (ver Tabla 8).

Alumnas/os: valoración sobre el proyecto como qué le ha gustado más, qué le ha gustado menos o qué ha aprendido (ver Tabla 9). Se realiza en la última sesión.

- **Evaluación del proyecto:** *¿se han alcanzado los objetivos? ¿qué se puede mejorar?*

Se evaluará el proyecto de aula en sí mismo, aspectos positivos y aplicables a otros proyectos o actividades, así como los aspectos a mejorar y que pueden modificarse (ver Tabla 10).

4. CONCLUSIONES

Entre los principales objetivos de este trabajo está el de analizar la influencia de los comportamientos sexistas en las niñas y en los niños de educación infantil. Se ha podido comprobar en parte que desde edades tempranas las niñas y niños ya experimentan un trato desigual y sexista incluso en la escuela. Estudios como Brullet y Subirats (1988), Turin (1995) y Carreras, Subirats y Tomé (2012) corroboran las desigualdades en la interacción con los y las docentes, sus expectativas y los materiales educativos como cuentos y juguetes influencian y diferencian a ambos性, dando como resultado un uso del espacio, de la interacción y del juego descompensado, entre otros.

Otro de los principales objetivos es intervenir mediante el diseño de un proyecto coeducativo en la etapa de educación infantil para promocionar la igualdad entre sexos y así prevenir futuras conductas y actitudes sexistas. Este objetivo no se ha podido alcanzar debido a que la principal limitación ha sido la imposibilidad de llevar a la práctica el proyecto de aula. Por este motivo no se ha podido comprobar la consecución de los objetivos propuestos, tampoco si las actividades, la temporización y la metodología son las adecuadas y qué modificaciones habría que aplicar. Otra limitación es el hecho de que el proyecto, debido a la naturaleza de su temática pueda necesitar de más envergadura (no sólo un aula determinada) y extensión en el tiempo (no una intervención temporal), ya que los conocimientos, capacidades, actitudes u objetivos necesitarán asentarse y trabajar de manera continuada y en todos los ámbitos del mundo escolar (claustro, administración, familias).

En cuanto a los objetivos específicos: Reflexionar sobre el estado actual en la educación en infantil en España, en cuanto a materia de igualdad y coeducación y Detectar los comportamientos sexistas que aún persisten en la escuela, se han podido alcanzar en mayor o menor medida. Para ello, se ha recopilado información sobre la evolución de la escuela en nuestro país y sobre cómo se ha tratado (o no) la perspectiva de género y el fomento de la igualdad entre niñas y niños. Pese a que la escuela ha evolucionado, se ha alcanzado una igualdad formal a nivel de discurso y de normativa y se ha normalizado la escolarización mixta, siguen permaneciendo desigualdades y estereotipos de género de manera más sutil y velada. Por tanto, actualmente no podemos hablar de que la escuela sea un espacio en el que exista una igualdad real y un equilibrio entre ambos性.

Para la consecución del objetivo específico conocer buenas prácticas coeducativas para la etapa de educación infantil se han consultado diversas prácticas en relación a proyectos coeducativos en la etapa de infantil. La información recabada es bastante alentadora debido a los buenos resultados que muestran, así como la disponibilidad de continuar aplicándolas en los propios centros debido a los cambios satisfactorios. Las valoraciones de la comunidad educativa, de las familias y los cambios positivos experimentados por los niños y las niñas es bastante esperanzador. Sin embargo,

la sensación es que la mayoría de iniciativas son voluntarias y aisladas en lugar de estar incluidas por defecto en el plan de estudios como sucede con otros conocimientos. Tal y como refleja el proyecto europeo **Gender Loops**, apenas existen planes coeducativos oficiales a nivel estatal y hay escasa formación al respecto para el personal docente y pocos recursos coeducativos para aplicar en educación infantil.

Tras revisar algunas buenas prácticas y la información sobre material coeducativo, se ha diseñado un proyecto de aula de carácter coeducativo. Es un trabajo de aula basado en la investigación y la búsqueda de información de todas las alumnas y alumnos, intentando que sea lo más lúdico y motivador posible. Se han elegido actividades variadas en las que se combinan cuentos, canciones, dramatizaciones y consulta de información. Asimismo se trabaja individualmente, por parejas o pequeños grupos y el aula por completo. Es un proyecto sencillo con actividades y recursos asequibles, cuya finalidad principal es fomentar las relaciones equilibradas de respeto, empatía y colaboración entre las alumnas y los alumnos, así como mostrar los puntos en común entre sexos. Se ha intentado integrar el proyecto en el resto de trabajo del aula y se combinan diferentes tipos de actividades (oral, escrita, dibujo, dramatización, canto), agrupaciones (individual, parejas-pequeños grupos, todo el grupo), promoviendo la participación activa de los niños/as y sus familias. No obstante, como se ha señalado anteriormente, la principal limitación ha sido el no poder llevar a cabo su aplicación.

El trabajo realizado ha sido una motivación para conocer la coeducación y cómo tratar la igualdad en la escuela. Ha sido enriquecedor porque se ha aprendido cómo detectar posibles comportamientos sexistas en el ámbito escolar y las principales características que ha de reunir un trabajo o material coeducativo. Se ha podido corroborar la necesidad de seguir incidiendo en la perspectiva de género ya no sólo en la educación, sino en el resto de ámbitos de la sociedad, pero desde la escuela se pueden cambiar las cosas. Con la realización de este estudio se ha podido comprobar que aún existen desigualdades en el trato, las actitudes y las expectativas hacia cada género en el entorno educativo. La escuela es uno de los principales agentes socializadores en la infancia y es desde donde podemos comenzar a intervenir de manera más organizada y generalizada. Por supuesto, es necesaria la cooperación con el resto de engranajes de nuestra sociedad: las familias, las administraciones, los medios de comunicación, la cultura...pero la escuela puede y debe aportar su grano de arena en este entramado social del que formamos parte. Puede parecer un trabajo ínfimo y desalentador si el resto de ámbitos no acompañan en la labor pero el poder de actuación y de cambio de la educación no se puede infravalorar. Es necesaria la sensibilización sobre la perspectiva de género en general y en la escuela en concreto e intervenir lo más temprano posible. Es así como defendemos los proyectos coeducativos desde la primera infancia, cuando aún las resistencias son más laxas y la plasticidad de los pequeños y las pequeñas

es un valor añadido.

5. CONSIDERACIONES FINALES

La realización de este trabajo ha sido de ayuda para entender la importancia que tiene la influencia de los aprendizajes durante la infancia y, sobre todo, los primeros años de vida. La importancia de que durante la primera infancia se trabajen competencias como el *aprender a aprender* y la adquisición de valores y conocimientos transversales para, en definitiva, aprender a vivir. También se ha llevado a cabo con gran esfuerzo y constancia, a través de los que poco a poco se ha ido perfilando lo que se quería plasmar en el trabajo. Al comienzo no había más que desorientación y querer abarcar demasiado pero conforme avanzaba el proceso, se ha podido acotar lo que realmente se quería reflejar en el trabajo. Durante el proceso del Trabajo de Fin de Grado se ha aprendido a valorar la importancia de las fuentes de consulta, citarlas, y así redactar la información, elaborar argumentos y resolver las incógnitas iniciales relacionadas con el tema de estudio. Asimismo, el diseño del proyecto de aula ha contribuido en la elaboración de manera coherente de la relación de los grados de concreción de cualquier propuesta de intervención educativa: objetivos, contenidos, competencias y áreas de conocimiento.

No obstante, ha habido momentos de desorientación, no saber el camino a seguir, o bien, de desánimo y pensar que quizás no se podría concluir. La constancia, el esfuerzo, la resolución de estos obstáculos han sido posibles gracias a la motivación por mejorar, por el trabajo bien hecho y, por supuesto, poder finalizar la formación para poder dedicarse a esta profesión.

La formación a lo largo de este Grado ha sido un camino por el que se han adquirido conocimientos pero también una manera de vivir la educación, su enorme importancia, la percepción y respeto por una profesión (maestro o maestra) que requiere vocación y un gran esfuerzo y dedicación. Consideramos que aunque la experiencia es necesaria, la realización de este Grado en Maestro de Educación Infantil proporciona la oportunidad de aprender el uso de algunas TIC para su aplicación en el aula, así como adquirir conocimientos sobre las diferentes áreas para poder posibilitar un desarrollo integral de los alumnos/as, que no es cuánto se aprende como único objetivo, sino cómo se aprende, el proceso y la motivación, ya que gracias a todo ello aprendemos, experimentamos, en definitiva, nos desarrollamos como personas, mejoramos. No sólo aplicado a los alumnos y a las alumnas de educación infantil, también nosotros y nosotras, las y los adultos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, Blasi, Romero (2008). Cuidar: una manera de vivir. Una experiencia coeducativa. *Revista Innovación Educativa*. (177), 19-22. Recuperado de http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3639/cuidar_manera_vivir.pdf?sequence=1
- Associació CoeducAcció [Associació CoeducAcció]. (2015, noviembre 5). L'escola del demà: una experiència coeducativa a l'escola bressol [subtitulada en castellano] [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Q9CeS-8LZxI>
- Ávila, A. (2012). Tema 9: La educación en el reinado de Alfonso XIII. En O. Negrín, (edición digital). *Historia de la educación española*. (pp. 431-474). Madrid: UNED.
- Bonal, X.y Tomé, A. (1997). *Construir l'escola coeducativa. La sensibilització del professorat*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Brullet, C. y Subirats, M. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Carle, E. (2008). *Don Caballito de Mar*. Madrid: Editorial Kókinos.
- Carreras, A., Subirats, M. y Tomé, A. (2012). La construcción de los géneros en la etapa 0-3: primeras exploraciones. 1-17. Recuperado de http://www.bdv.cat/sites/default/files/common/Dones/article_coeduaccio_la_construccion_de_los_generos_en_la_etapa_0-3.pdf
- Cole, B. (1990). *El príncipe ceniciente*. Barcelona: Editorial Destino.
- Constitución Española, 1978.
- Decreto 101/2010, de 3 de agosto, de *ordenación de las enseñanzas del primer ciclo de la educación infantil*. Diari Oficial de Catalunya, 5686, de 5 de agosto de 2010.
- Gender Loops: <http://www.genderloops.eu/es/>

Graña, F. (2006). Una revisión de estudios recientes: igualdad formal y sexismo real en la escuela mixta. *Educación y Juventud: Problemas actuales y abordajes teóricos. Revista de Ciencias Sociales*, (23), 63-75. Recuperado de <http://cienciassociales.edu.uy/departamentodesociologia/revista-no-23-2006/>

Jornet, N. (2012). La educación de las niñas. Recuperado de <http://www.coeducaccio.com/wp-content/uploads/2012/09/laeducaciondelasninas.pdf>

Las tareas de la casa: http://www.pacomova.es/poesias/familia/las_tareas_de_casa.htm

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, *de Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo de 2007, *para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*. Boletín Oficial del Estado, 71, de 23 de marzo de 2007.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

Mayordomo, A. (1990). *Historia de la educación en España: Textos y documentos. Nacional-catolicismo y educación en la España de posguerra. Tomo 5*.

Recuperado de https://books.google.es/books?id=mB2mZAn7zgkC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

MayteCalavia [MayteCalavia] (2015, octubre 8). Por cuatro esquinitas de nada. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=likZuOFFar4&feature=youtu.be>

Naciones Unidas (2004). Capítulo segundo. Presentación de los derechos humanos en la etapa de preescolar y primeros años de la escuela primaria. En Naciones Unidas, (edición digital), *La enseñanza de los derechos humanos. Actividades prácticas para escuelas*

primarias y secundarias (pp. 31-46). Nueva York y Ginebra. Recuperado de <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/ABCChapter2sp.pdf#page=2>

Negrín, O. (2012). Tema 11: El nacionalcatolicismo franquista: de la involución escolar al desarrollo tecnocrático. En O. Negrín, (edición digital). *Historia de la educación española*. (pp.521-562). Madrid: UNED.

ONU (1948, diciembre). Declaración Universal de Derechos Humanos. *Asamblea General de las Naciones Unidas*, París, Francia. Recuperado de http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, *por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. Boletín Oficial del Estado, 25, de 29 de enero de 2015.

PsicoQ [PsicoQ]. (2012, marzo 4). La mente en pañales. Educación diferenciada entre niños [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=7hBX7YUAx2I#action=share>

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil*. Boletín Oficial del Estado, 4, de 4 de enero de 2007.

Romero, A. y Abril, P. (2008). Género y la formación de profesorado en los estudios de educación infantil. *REIFOP*, 11 (3), 40-50.

Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2782158.pdf>

Serrano, A. (2013). STEs-I Convoca movilizaciones contra los recortes, por la retirada del proyecto LOMCE, en defensa de la enseñanza pública. *Revista El Clarión*, (36), 7-9. Recuperado de https://issuu.com/confederacion_intersindical/docs/clarion_36

Skelton, C., Francis, B., & Valkanova, Y. (2007). Breaking down the stereotypes: Gender and achievement in schools. *Working Paper Series*, (59), 1-91.

Recuperado de http://dera.ioe.ac.uk/6547/1/WP59_Breaking_down_the_stereotypes.pdf

[%3Fpage%3D20654](#)

Subirats, M. (2013). *Forjar un hombre, moldear una mujer*. Barcelona: Editorial Aresta.

Turin, A. (1995). *Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid: Horas y Horas.

UNESCO (1960, diciembre). Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. *Conferencia General*, París, Francia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114583s.pdf#page=119>

Vico, M. (2000). Una herencia para la educación de las mujeres del siglo XX: las propuestas de los moralistas e higienistas del XIX. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 219-228). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2000/re20000908522.pdf?documentId=0901e72b8125e20e>

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Arenas, G. (1993). Capítulo 2: El sexismo como fuente de desigualdades en la escuela. La magia del juego no tiene género. En J. Ramos, (edición digital). *El camino hacia una escuela coeducativa*. (18-29). Publicaciones Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. Recuperado de https://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/1_6837/enLinea/18.pdf

Carreras, A. y Peraza, C. (2011). *Coeducar des de l'àmbit local. Una aproximació al concepte de ciutats coeducadores*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Peraza, C. (2007). Las desigualdades por razón de género pueden prevenirse desde la primera infancia. Una experiencia coeducativa en escuelas infantiles (0-3) de Barcelona. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (159). Recuperado de http://www.coeducacio.com/wp-content/uploads/2013/01/PERAZA-CECILIA_Las-desigualdades-por-raz%C3%B3n-de-g%C3%A9nero_-Articulo-experiencia-0-3.pdf

Stassen Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid:

Editorial Médica Panamericana.

Subirats, M. y Tomé, A. (2007). *Balones fuera: Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Ediciones Octaedro. Recuperado de <http://bv.unir.net:2067/lib/univunirsp/detail.action?docID=10751191>

Turin, A. (1996). *Así es: por una igualdad de sexos a través de la literatura infantil*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Walter, N. (2010). *Muñecas vivientes: El retorno del sexismo*. Madrid: Editorial Turner Noema.

ANEXOS

ANEXO 1

A niños		A niñas	
Pequeño/a	32	Guapo/a	63
Grande	31	Pequeño/a	55
Bueno/a	26	Grande	39
Majo/a	25	Majo/a	33
Quieto/a	24	Bonito/a	32
Mayor	21	Alto/a	31
Bonito/a	19	Bueno/a	20
Alto/a	18	Sencillo/a	20
Malo/a	17	Nuevo/a	17
Guapo/a	16	Roto/a	16

Tabla 2. Frecuencia de adjetivos dirigidos a niñas y a niños

Fuente: Adaptación de Brullet y Subirats (1988)

ANEXO 2

Niños		Niñas	
Cansadísimo/a	4	Señorito/a	9
Pequeñito/a	4	Calladito/a	8
Quietecito/a	4	Novísimo/a	8
Solito/a	3	Solito/a	6
Calladito/a	1	Bellísimo/a	3
Monísimo/a	1	Chiquitito/a	3
Señorito/a	1	Altísimo/a	2
Vaciito/a	1	Hermosísimo/a	2
-		Guapísimo/a	2
-		Gordito/a	2
-		Ligerito/a	2
-		Pobrecito/a	2
-		Monísimo/a	2
-		Cansadísimo/a	1
-		Pequeñito/a	1
-		Quietecito/a	1

Tabla 3. Frecuencia de diminutivos y superlativos según el sexo

Fuente: Adaptación de Brullet y Subirats (1988)

ANEXO 3

FEMENINO	MASCULINO	SIGNIFICADO
Delantal		Ama de casa, limpieza de la casa
Cesta o carro de la compra		Ama de casa, símbolo en el exterior del hogar
Cochecito del niño/a		Cuidado de los niños, símbolo en el exterior del hogar
Utensilios de limpieza anticuados		Inmutabilidad de las tareas de la casa, la tecnología no es un asunto de la mujer
	Gafas	Inteligencia, instrucción
Gafas		Es muy lista, en detrimento de su belleza. Incompatibilidad en la mujer entre la belleza y la inteligencia
Cuentos de hadas o libros		Irrealidad, evasión en el imaginario, irresponsabilidad
	Periódicos	Información, participación en la vida de la colectividad
	Cartera	Profesión intelectual o ejecutiva
Ventana		Pasividad, espectadora de la actividad masculina. Su espacio propio es el interior
Accesorios estrambóticos (sombrero)		Dama antipática, derrochadora, frívola, en lugar de ocuparse de su casa. Rareza y locura
Cintas, lazos, adornos de flores, mariposas...		Coquetería necia, la tontería

Tabla 4. Simbología en las ilustraciones de los cuentos infantiles

Fuente: Adaptación de Turin, 1995

ANEXO 4

	ESCUELA MIXTA	ESCUELA COEDUCATIVA
VALORES en los que se basa	<ul style="list-style-type: none"> • Educación igual para todos • Igualdad de oportunidades • Desarrollo de capacidades personales • Escuela para la producción 	<ul style="list-style-type: none"> • Eliminación de estereotipos sexuales • Eliminación de desigualdades sexuales • Eliminación de la jerarquía de géneros
NORMAS asociadas a los valores	<ul style="list-style-type: none"> • Individualización del proceso educativos • Igualdad en la asignación y distribución de recursos • No relevancia de géneros • Transgresión no pautada • Libertad de elección 	<ul style="list-style-type: none"> • Atención a las necesidades de cada grupo • Atención a la diversidad cultural • Control pautado de la desigualdad
LEGITIMIZACIONES e ideas en las que se justifica su manera de educar	<ul style="list-style-type: none"> • Sociedad meritocrática • Escuela como institución neutra • Igualdad individual, no grupal • Homogeneidad cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela es reproductora de desigualdades sociales y culturales • Escuela como institución de uniformación cultural

Tabla 5.Comparativa entre la escuela mixta y la escuela coeducativa

Fuente: Adaptación de Bonal y Tomé, 1997

ANEXO 5

ACTIVIDAD	ENERO			FEBRERO				MARZO			
	Seman a 2	Sem. 3	Sem. 4	Sem. 1	Sem. 2	Sem. 3	Sem. 4	Sem. 1	Sem. 2	Sem. 3	Sem. 4
Sesión 1	■										
Sesión 2		■									
“Juegos neutros”		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Sesión 3			■								
Sesión 4				■							
“Jugamos a todo con todas y todos”					■	■	■	■	■	■	■
Sesión 6						■					
Sesiones 7/8							■	■			
“Mujeres ilustres”									■	■	■
Sesión 11										■	
Sesión 12											■

Tabla 6.Cronograma del proyecto de aula

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 6

CRITERIOS	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
Comprende que no hay tareas propias de hombres o de mujeres			
Entiende que niñas y niños tienen más en común que diferencias			
Comprende que niños y niñas pueden hacer las mismas cosas			
Interviene con interés en las diferentes actividades			
Participa en las actividades y juegos tradicionalmente femeninos			
Entiende que hombres y niños pueden desempeñar tareas de cuidado y domésticas			
Trabaja en grupo y coopera con los demás			
Transmite ideas y opiniones de manera clara y eficaz			
Respeta el turno de palabra			
Reconoce y nombra las partes del cuerpo			
Manifiesta confianza en la realización de las actividades			
Respeta y acepta las diferencias de los demás, sin discriminar			
Ayuda y colabora con los demás, sin mostrar dominación ni sumisión			
Participa activamente en el proyecto			
Muestra interés por el proyecto			
Sigue las normas de las actividades o juegos			
Agrupa, clasifica y ordena según semejanzas y diferencias			
Muestra interés por la lengua escrita			
Escribe su nombre y algunas palabras de su entorno			
Conoce y discrimina letras y algunas palabras de su entorno			
Se interesa por el lenguaje artístico (dramatización, canto, dibujo)			
Experimenta y explora las posibilidades expresivas del gesto, los movimientos, la voz o los sonidos (canto, juego, dramatización)			

Tabla 7.Criterios de evaluación

Fuente: elaboración propia

ANEXO 7

EVALUACIÓN DE LA/EL DOCENTE			
	SÍ	NO	Observaciones
¿Se han transmitido los conocimientos con motivación?			
¿Se ha interactuado por igual con alumnos y con alumnas?			
¿Se ha realizado el seguimiento de aprendizaje adecuadamente de cada uno de los niños/as?			
¿Se han tenido en cuenta las motivaciones y características individuales de todos y todas?			
¿Se ha fomentado la iniciativa y el progreso de los alumnos/as?			
¿Se han superado los conflictos de manera satisfactoria y equitativa?			
¿Se ha fomentado un clima adecuado para el aprendizaje?			
¿Se han adoptado las mismas expectativas para ambos sexos?			
¿Se ha comunicado con un lenguaje inclusivo?			
¿Es necesaria más formación y conocimientos sobre algún aspecto de la temática?			

Tabla 8.Ficha de evaluación de la/el docente

Fuente: elaboración propia

ANEXO 8

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO/A	
¿Te ha gustado el proyecto?	¿Por qué?
¿Qué te ha gustado más?	¿Por qué?
¿Qué te ha gustado menos?	¿Por qué?
¿Qué has aprendido?	

Tabla 9.Ficha de autoevaluación del alumno/a

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 9

EVALUACIÓN DEL PROYECTO POR LA/EL DOCENTE		
	SÍ	NO
¿Se han alcanzado los objetivos planteados?		
¿Los objetivos planteados han concordado con las motivaciones de los alumnos y alumnas?		
¿El proyecto es adecuado para su edad?		
¿Las actividades han sido motivadoras?		
¿La temporización ha sido adecuada?		
¿Han sido suficientes los recursos y materiales empleados?		
¿Cooperaron las familias?		
¿Se realizaron de manera fluida las actividades?		
¿Están bien integradas las actividades en la dinámica del proyecto?		
¿Están correctamente integradas las competencias y los contenidos con los objetivos?		
¿Están bien planteados los criterios de evaluación con los objetivos planteados?		
Observaciones:		

Tabla 10. Ficha de evaluación del proyecto

Fuente: Elaboración propia

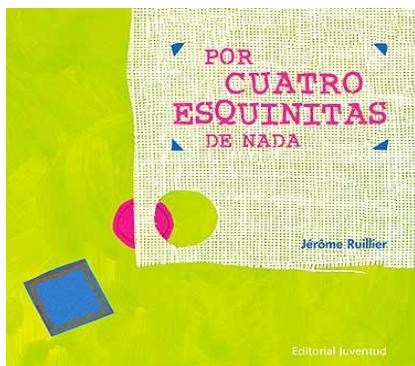
ANEXO 10

SEGUIMIENTO			
Sesión nº _____	Actividad _____		
Participación en la actividad	Alta	Media	Baja
Actitud durante la sesión	Positiva	Intermedia	Negativa
Objetivos	Sí	No	Observaciones:
Objetivo 1			
Objetivo 3			
Objetivo 4			
Objetivo 5			
Objetivo 6			
Objetivo 7			
Objetivo 8			
Objetivo 9			

Tabla 11. Ficha de seguimiento

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 11. CUENTOS I



Por cuatro esquinitas de nada.

Autor: Jérôme Ruiller

Editorial Juventud

Cuadradito y sus amigos *Redonditos* juegan alegremente hasta que estos últimos deciden entrar en casa. Pero la entrada a la casa es circular y *Cuadradito* no puede entrar porque es

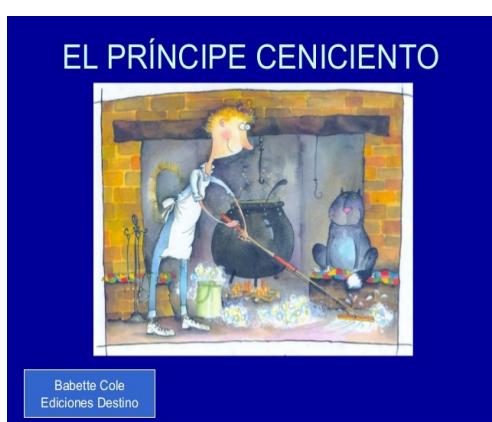
diferente y nunca podrá ser redondo como sus amigos. Primero *Redonditos* del dicen a *Cuadradito* que tiene que cambiar para poder entrar pero descartan recortar las esquinitas de *Cuadradito* para no lastimarle. Al final entre todos llegan a la conclusión de que sólo hay que cambiar la puerta y deciden recortarla para cambiar su forma de un círculo a un cuadrado. Así todos vuelven a estar juntos.

Este álbum ilustrado sencillo y directo nos habla de la exclusión del diferente y de valores como el respeto de las diferencias, la amistad, la cooperación y la inclusión. “...no es *Cuadradito* quien tiene que cambiar ¡Es la puerta!”.

El príncipe ceniciente.

Autor: Cole Babette

Editorial Destino



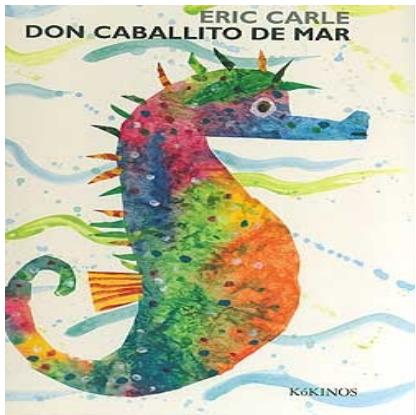
El príncipe ceniciente es una versión a la inversa y actualizada del clásico “La Cenicienta”. En lugar de una joven que exclusivamente se dedica a las tareas del hogar y es despreciada por su madrastra y hermanastras, aquí es el príncipe quien asume las responsabilidades tradicionalmente femeninas. En este relato también aparecen las figuras de los hermanastros que abusan de su poder y un hado madrino al que los trucos no le surten efecto como

deberían.

Este relato cuestiona los roles de género tradicionales y los estereotipos presentando una mirada alternativa.

ANEXO 12. CUENTOS II

Don Caballito de Mar.



Autor: Eric Carle

Editorial Kókinos

Cuando llega el momento de dar a la luz la señora *Caballito de Mar* deja caer los huevos donde están las crías. *Don Caballito de Mar* se ofrece a ayudar y los lleva consigo en luna pequeña bolsa que tiene en la barriga para cuidarlos mientras crecen. Durante el relato va encontrándose con diferentes papás que

con cariño y dedicación también se dedican al cuidado de sus futuras crías: el *señor Tilapia*, el *señor Kurtus*, el *señor pez-flauta* y el *señor tiburón-toro*.

Se trata de un canto a la paternidad responsable y activa en el que el padre nos muestra que el padre también puede (y debe) tener un papel protagonista. Es un libro desplegable lleno de colorido que nos transporta al fondo del mar.

ANEXO 13. PICTOGRAMA.



Anexo 13. Pictograma “Las tareas de la casa”

Fuente: Elaboración propia