



FACULTAD DE EDUCACIÓN
- CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO -

Grado en Maestro en Educación Infantil

Trabajo Fin de Grado

Enseñanza de la igualdad de género en el aula de Educación Infantil. Una metodología por rincones desde una perspectiva de género.

The learning trough gender equality and against the sexism in preprimary education. A gender perspective corner's methodology.

Estudiante: Miriam Montero Gálvez

Tutora: Esperanza Vergara Moragues Madrid, junio / septiembre / febrero de 2020

Tabla de contenido

RESUMEN	4
ABSTRACT	4
PALABRAS CLAVE	5
KEY WORDS	5
1. INTRODUCCIÓN	6
2. OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO	7
2.1. Objetivos generales	7
2.2. Objetivos específicos	7
3. MARCO TEÓRICO	7
3.1. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO DE 0 A 6 AÑOS.	8
3.1.1. Desarrollo cognitivo	8
3.1.2. Desarrollo emocional	10
3.1.3. Desarrollo moral y social.....	11
3.1.4. Desarrollo físico	11
3.2. RECORRIDO HISTÓRICO DEL FEMINISMO.	13
3.3. CONCEPTOS FUNDAMENTALES EN LA IGUALDAD DE GÉNERO.	15
3.4. ANÁLISIS GENERAL DE LA SOCIEDAD DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO.	18
3.4.1. El autoconcepto reforzado desde la publicidad y medios de comunicación.	18
3.4.2. Emociones, educación sexual, amor romántico y normalización de la violencia.....	20
3.4.3. Profesiones y participación en el ámbito público y privado.	22
3.5. AGENTES QUE REFUERZAN LOS ROLES EN LA INFANCIA	23
3.5.1. Aspectos no materiales.....	23
3.5.2. Aspectos materiales.....	25
3.6. JUSTIFICACIÓN DE LA METODOLOGÍA POR RINCONES EN EDUCACIÓN INFANTIL	31
3.6.1. Origen.	31
3.6.2. ¿Dónde se incluye o refleja esta propuesta?	32
3.6.3. Vinculación con el currículum.	32
3.6.4. Definición y características de esta metodología.....	33
3.6.5. Una descripción más detallada	33
3.6.6. Ventajas de esta metodología	34
4. PROPUESTA EDUCATIVA DESDE UNA METODOLOGÍA POR RINCONES	35
4.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL AULA Y DE LOS RINCONES DEL CENTRO	36
4.2. METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA	37
4.3. PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA PROPUESTA	38
4.4. CASO DE UN NIÑO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL: RETRASO MADURATIVO NEUROLÓGICO	39
4.5. CRITERIOS GENERALES DE EVALUACIÓN	40
4.6. LOS RINCONES Y SUS ACTIVIDADES.	41
4.6.1. El rincón de la asamblea.	41

4.6.2. El rincón de las letras.....	50
4.6.3. El rincón de los números.....	55
4.6.4. El rincón de arte.....	60
4.6.5. El rincón de juego simbólico.....	63
4.6.6. El rincón de biblioteca.....	67
4.7. TEMPORALIZACIÓN DE LA PROPUESTA.....	70
5. REFLEXIÓN CRÍTICA.....	70
5.1. GRADO DE ALCANCE DE LOS OBJETIVOS Y COMPETENCIAS.....	70
5.2. LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA.....	71
5.3. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN PERSONAL.....	72
5.4. VINCULACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN EL TRABAJO.....	75
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80
7. INDICE DE TABLAS Y ESQUEMAS.....	93
7.1. Índice de tablas.....	93
7.2. Índice de figuras.....	93
8. ANEXOS.....	94
8.1. ANEXO 1. ESQUEMA SOBRE EL PUNTO 3.4.3. PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LA SOCIEDAD.....	94
8.2. ANEXO 2. ANALISIS AMPLIADO SOBRE EL SEXISMO EN LAS PELÍCULAS DE PRINCESAS DISNEY.....	95
8.3. ANEXO 3. PLANO SOBRE LA DISPOSICIÓN DE LOS RINCONES DE LA CLASE.....	101
8.4. ANEXO 4. VINCULACIÓN DE LAS ACTIVIDADES CON LOS CONTENIDOS Y OBJETIVOS DEL CURRÍCULO.....	102
8.5. ANEXO 5. MUJERES CÉLEBRES QUE TRABAJAR EN LA ACTIVIDAD 1 DEL RINCÓN DE LETRAS. (APARTADO 4.7.1.a).....	123
8.6. ANEXO 6 DESCRIPCIÓN DE LOS CUENTOS ESCOGIDOS PARA EL RINCÓN DE BIBLIOTECA.....	124

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) pretende aportar su grano de arena a la lucha contra el sexismo desde las aulas de Educación Infantil. Para ello primero se analizarán diversos aspectos relevantes en nuestra sociedad desde una perspectiva de género. Después se expondrá cómo estos aspectos generales se reflejan en el universo infantil, tanto a través de los adultos que más tiempo pasan con los infantes, como desde los materiales y objetos con los que juegan y se divierten en su día a día (canciones, cuentos, etc.).

Tras ese análisis crítico se aportará una propuesta concreta pensada para una clase de 5 años de Educación Infantil donde se ofrecerán actividades que intenten trabajar de forma concreta los aspectos negativos comentados. La metodología empleada para esta propuesta será el trabajo por rincones, por su especial carácter inclusivo que la hace idónea para el objetivo propuesto.

Con ello se busca que niños y niñas se eduquen desde estas edades tempranas en la igualdad de género y que ello les brinde la oportunidad de sentirse más libres en sus opciones vitales y en la construcción de la sociedad futura.

Además, al final del trabajo se incluyen una serie de materiales escolares considerados óptimos para trabajar todos los temas y valores expuestos.

ABSTRACT

The present Final Degree Project (TFG) aims to contribute its grain of sand to the fight against sexism from the Early Childhood education classrooms. To do this, various relevant aspects of our society will be first analyzed from a gender perspective. Later, it will be exposed how these general aspects are reflected in the children's universe, both through the adults who spend more time with infants, and through the materials and objects with which they play and have fun in their day-to-day life (songs, stories, etc.)

After this critical analysis, a concrete proposal will be provided for a 5-year class in Early Childhood Education, where activities will be offered that try to work concretely on the negative aspects mentioned. The methodology used for this proposal will be working in corners, due to its special inclusive nature that makes it suitable for the proposed objective.

This seeks to ensure that boys and girls are educated from these early ages on gender equality and that this provides them with the opportunity to feel freer in their life choices and in the construction of future society.

In addition, at the end of the work a series of school materials considered optimal to work on all the topics and values exposed are included.

PALABRAS CLAVE

Perspectiva de género, desigualdad, sociedad, estereotipos de género, coeducación, rincones.

KEY WORDS

Gender perspective, inequality, society, gender stereotypes, co- education, corner's methodology.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente muchas personas creen que las mujeres se encuentran perfectamente integradas en la sociedad y han logrado los mismos derechos que los hombres. Aunque las mujeres han ganado muchos derechos con respecto al pasado, queda mucho por recorrer para que estos sean iguales que los que tienen los hombres. Por esta razón se considera que ellos tienen privilegios, ya que sigue habiendo muchos lugares, puestos de trabajo e incluso pensamientos y frases que la mayoría de las personas tienen interiorizados y dejan en un segundo lugar a la mujer. Por tanto, estas conductas deben cambiar para que sean inclusivas también hacia las mujeres (Asociación de Mujeres Politólogas, 2012).

Esta integración femenina de la que muchas personas hablan no parece ser totalmente cierta, pues a lo largo de este Trabajo de Fin de Grado (TFG) se mostrarán datos sobre cómo las mujeres siguen ocupando trabajos con una menor retribución económica y con poca participación en puestos importantes u organizaciones sociales (Murnau y Sotillo, 2017). En el marco teórico se expondrán muchas situaciones injustas en el pasado y en la actualidad para la vida de las mujeres. ¿No debería esto hacernos pensar qué sucede para que unos se consideren mejor que otros solo en función de quién los desempeñe?

¿A qué se debe este pensamiento y repetición de patrones? Durante siglos de historia, la mujer ha permanecido bajo la sombra del hombre, pasando de estar a cargo de su padre a estarlo de un marido. Esta situación se ha llegado a naturalizar sin que nadie lo viese injusto o desigual, ya que desde que los niños y las niñas nacían, todo su contexto les enseñaba cómo debían comportarse en función de su sexo (Murnau y Sotillo, 2017). Esto ha forjado un sistema heteropatriarcal y androcentrista, lo cual quiere decir que explica el mundo desde una perspectiva masculina y los puestos más importantes de la sociedad son representados por figuras masculinas en su mayoría. Por ejemplo, en el ámbito de la investigación clínica, hoy en día no existe un diagnóstico tan claro para algunas enfermedades en mujeres, ya que todos los estudios se hacían en cuerpos masculinos, pensando que el diagnóstico sería el mismo en ellas (Subirats, 2010).

¿Cómo se vincula esto con la infancia? En este trabajo se podrá ver como muchas problemáticas que se viven actualmente como el abuso sexual infantil, el aumento de trastornos alimentarios y de embarazos no deseados en la adolescencia, o el bullying hacia las personas que no siguen la 'normalidad' entendida como lo corriente están muy relacionadas con la perspectiva de género. Todas ellas se viven en las aulas y por ello conocer su vinculación con el feminismo podría servir para comprenderlas mejor e intentar prevenirlas.

Si tal como se plantea hay una desigualdad entre ambos géneros, parece evidente que ésta también se refleja en las niñas desde su nacimiento. Esta diferencia de educación hacia niños y niñas influirá en cómo cada sexo se autopercibe, cómo se relaciona con el resto, sus intereses,

aficiones y proyección profesional (Wallace, 2001). Lo preocupante es que esa desigualdad está muy naturalizada y cuesta percibirla. Es por esta razón que en muchos centros educativos se intenta trabajar con una perspectiva de género que intente paliar esta desigualdad aunque, ¿cómo hacerlo en Educación Infantil? En la última parte del TFG se expondrá cómo influye el sexismo a niños y niñas y cómo se plasma esto en la escuela, para intentar tomar medidas que cambien esta realidad. La propuesta concreta para ello será una propuesta por rincones donde se traten de forma implícita y explícita los temas expuestos en el marco teórico.

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO

2.1. Objetivos generales

- A. Sintetizar e integrar los contenidos del Grado que determinan sus Competencias.
- B. Aplicar los contenidos y las estrategias didácticas de aprendizaje a los distintos ámbitos disciplinares.
- C. Desarrollar un pensamiento reflexivo (argumentativo), crítico (analítico, sintético) y científico (documentado y con rigor terminológico).
- D. Elaborar un trabajo formalmente acorde con un nivel universitario de fin de carrera.

2.2. Objetivos específicos

- A. Conocer las características psicoevolutivas de los niños de 0- 6 años.
- B. Explicar conceptos fundamentales dentro de la perspectiva de género como la diferencia entre sexo y género, estereotipos, orientaciones sexuales e identidades de género.
- C. Describir qué situaciones se están dando actualmente en la sociedad y se reflejan en la escuela para prevenir el machismo, la violencia de género o las situaciones violentas.
- D. Ofrecer una propuesta educativa centrada en la igualdad de género usando la metodología por rincones.
- E. Explicar las características y ventajas de una metodología por rincones en un aula de Educación Infantil.

3. MARCO TEÓRICO

El siguiente apartado se dividirá en seis subapartados. En primer lugar, se describirán las características psicoevolutivas generales de los niños de 0- 6 años, que son los destinados a la Educación Infantil. En segundo lugar, se hará una pequeña descripción del recorrido del feminismo y de los pequeños pasos de las mujeres a lo largo de la historia hacia su liberación. En tercer lugar, se explicarán algunos conceptos relevantes para entender la perspectiva de género. En cuarto lugar, se analizarán ciertas conductas actuales en la sociedad adulta donde se puede apreciar la desigualdad de género. A continuación, se describirá cómo se reflejan estas

concepciones en los distintos agentes cercanos a los infantes y de qué manera se puede apreciar esto en el aula de Educación Infantil. Por último, se explicará el método de trabajo por rincones. Todo ello se realizará para poder plantear una propuesta educativa (desde la metodología de trabajo por rincones) donde se intenten remediar las conductas erróneas expuestas en el presente trabajo. En los distintos apartados se especificarán las distintas competencias del grado con las que se relacionan, abreviadas como 'CG, junto al número de competencia, por ejemplo, CG1.

3.1. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO DE 0 A 6 AÑOS.

En el trabajo como maestra infantil es fundamental conocer el momento evolutivo del alumnado en Educación Infantil. Este alumnado tiene de 0 a 6 años y, aunque la propuesta educativa posterior esté dirigida a infantes de 5/6 años, como educadora deben conocerse las características de todas las edades, ya que en un futuro se podría impartir docencia para toda esa franja de edades. Por ello, en el siguiente apartado, se intentará describir del modo más completo posible cómo se desarrollan los individuos de estas edades a nivel cognitivo, emocional, moral, social y físico y qué aprendizajes van adquiriendo dentro de estas áreas según van creciendo. Este apartado está especialmente vinculado con las competencias CG1 y CG2.

3.1.1. Desarrollo cognitivo

El primer **lenguaje** de niños y niñas se basa en las conversaciones consigo mismo, 'el monólogo interior' que muchas veces mantiene en voz alta (Piaget, 1973a, p.38). Este se basa en reproducir aquello que más escucha, por lo que el alumnado con un lenguaje inadecuado solamente está imitando en diferido aquello que ha vivido antes. Del mismo modo, emiten ecolalias (repeticiones continuas de una palabra) por el mero placer de escucharse a sí mismos, sin la intención de comunicarse con nadie (Piaget, 1973b). Esta conducta comienza a remitir a partir de los cuatro años (Piaget, 1990). De igual manera, desde que nace necesita comunicar al mundo y llamar la atención de los adultos que tiene a su alrededor, aunque al principio sea solo con sonidos, llantos o balbuceos. Ya con 2 años es capaz de emitir entre 300 y 1000 palabras. Sobre los 3 años conocerán entre 900 y 1200 conceptos y está capacitado para explicar qué sucede en una imagen que tiene delante e incluso de inventar historias simples. Se muestra interesado por el uso que tienen los objetos. Con 4 años entiendo los juegos lingüísticos poco elaborados y se interesa por la causalidad de las cosas. Sus oraciones cada vez son más complejas. Con cinco conocen entre 2000- 2500 términos de los cuales quieren conocer más. Cuanta más riqueza léxica se le ofrezca y más tiempo se dedique a hablar con el infante más se desarrollará su capacidad oral. El conocimiento léxico vez será más lejano a lo que conoce y su interés por el mundo también (Quintero, 2009).

Gordon Wells (1998) realiza un estudio con niños de hasta 5 años donde les graba cada tres meses durante un tiempo. Con ello se da cuenta que la mayoría de las conversaciones de estos

son con sus familiares acerca de temas de higiene y rutinas cotidianas con la intención (de los padres) de que cada vez sean más autónomos en ellas. También observa que a veces la comunicación entre iguales no es fluida por el bajo conocimiento semántico que tienen y porque algunos no se entienden al no tener una buena dicción. De igual manera, muchas de ellas se basaban en dejar claro al otro que un objeto era de su pertenencia, por lo que se planteará en el desarrollo emocional.

Acerca del **conocimiento de los objetos**, hasta los 3 años su principal preocupación sobre ellos es saber dónde se encuentran, mientras que una vez que superan esta edad comienzan a preguntar acerca de las funciones y causas que estos suponen (Piaget, 1990).

Con respecto al **modo de ver el mundo**, a los 2/3 años creen que el único que hay es el que ellos tienen, debido al egocentrismo propio de la etapa. A los 4 años consideran que se pueden tener puntos de vista distintos dependiendo de la información recibida. A los 6 años se dan cuenta que la otra persona puede tener una opinión contraria a la propia sin que esto se deba a 'falta de información' de la otra persona (Piaget, 1990).

Los bebés se encuentran según Piaget (1990) en la etapa sensorio motriz. En ella conocen el mundo por las sensaciones que perciben a su alrededor. Tras esta etapa llegan a la **etapa preoperatoria** según los estadios de Piaget (1990) que abarca de los 2 a los 7 años, por lo que durante toda la etapa educativa en Infantil se encuentran en este estadio. A continuación, se describirán los elementos propios de esta etapa. El infante representa su modo de concebir el mundo adulto desde el *juego simbólico*, donde se dedica a imitarlo incluyendo en los hechos que le preocupan de un modo inconsciente (Piaget e Inhelder, 1997). Asimismo, en esta etapa se da el *artificialismo*. Por el creen que todo lo que ven a su alrededor existe únicamente para los humanos (Piaget, 1990). De igual manera su pensamiento es *animista*; piensan que los objetos inanimados poseen características humanas (Piaget, 1990). No obstante, pese a las ideas piagetianas, aunque los niños presenten el animismo, Córdoba Lñesta, (2006) expone que no es cierto que sean incapaces de distinguir entre aquello que está vivo o no. Cuando se trata de un elemento cercano a su realidad son conscientes de que no puede hablar o realizar acciones humanas. También es propia de esta etapa la *centración*, que les impide observar una situación de forma objetiva ya que se enfocan solo en un hecho concreto de esta, que se convierte en lo único percibido (Piaget, 1990). Con respecto a la propiedad de *conservación*, en esta etapa aún no son capaces de darse cuenta de que un objeto sigue siendo el mismo, aunque se le realicen transformaciones físicas en él, siempre que no cambie su cantidad, peso o volumen (Córdoba Lñesta, 2006). El primer año de vida ya son conscientes de un cambio de forma o tamaño en los elementos. Con seis años aún no son conscientes de ninguno de estos cambios, pues el de sustancia se comprende entre los 8/ 10 años, el de peso a los 10/ 11 y el de volumen sobre los 11/ 12, (Piaget e Inhelder, 1985). De igual manera, hasta los 5/ 6 años le cuesta mucho *distinguir lo real y lo ficticio* (Córdoba Lñesta, 2006). Además, a los seis años aún no presentan un buen

dominio de la *temporalidad*, debido a que su pensamiento aún no es abstracto y el concepto tiempo es algo invisible inventado por los humanos para organizar la sociedad, pero no es algo que puedan percibir por los sentidos o su experiencia (Aranda Hernando, 2016).

En relación con la **memoria**, esta comienza a consolidarse a los 3 años, creando *imágenes mentales* de los conceptos que conoce. Esto asienta las bases del concepto tiempo, que, aunque no llegue a comprender le ayuda a recordar algunos hechos pasados (Aranda Hernando, 2016). Cuando los recuerda muchas veces los comparte con los demás en voz alta, lo que le ayuda a consolidar ese tipo de conceptos temporales (Piaget, 1990).

Acerca de la **lectoescritura**, los infantes de 0 a 6 años pasarán por escribir las letras representándolos con un garabato que para ellos no son letras sino un dibujo del propio objeto. A continuación, el *garabato* sí tendrá la intención de representar la palabra. Poco a poco irá escribiendo algunas letras que es capaz de discriminar, normalmente las vocales. Tras esta fase, será capaz de escribir una para cada sílaba y posteriormente más de una hasta que al final pueda escribir las palabras completas pese a algún error (Ferreiro, 2006).

3.1.2. Desarrollo emocional

Durante la etapa escolar el alumnado de Educación Infantil siente **emociones intensas**, que cambian bruscamente, siendo muy **efímeras**. Esto provoca que a veces tras una rabieta o momento de llanto el infante pueda pasar a la risa si algo le hace reír o incluso olvide la razón por la que se encontraban así. No suelen experimentar sentimientos aún, pues estos son más estables y duraderos. Para que su desarrollo emocional sea equilibrado el **apego** que le ofrecen sus cuidadores, que en la mayoría de los casos son sus padres, debe ser *seguro*. Es decir, deben proporcionarle afecto y compañía en los momentos que sienta miedo o lo necesite, pero dejándole cierto espacio para que explore el mundo o viva algunas situaciones por sí mismo/a. Si no se realiza de esta manera el individuo crecerá con una dependencia insana hacia ellos y con muchos temores que le impedirán participar en muchas oportunidades positivas (Soler Gómez, 2016). De igual manera, el docente debe intervenir en la *educación emocional* y en aportar un afecto seguro que muchas veces remedia las carencias afectivas que viven algunos niños y niñas. Suárez Rodríguez, (2004) explica que el docente tiene la capacidad de ayudarles a identificarlas y de observar si alguno de los alumnos/as experimenta la permanencia continua de una emoción, pues puede haber detrás algún problema que debe investigarse. De esta manera el docente podría ayudar a diagnosticar estos problemas que se dan también en esta temprana edad.

Sobre los dos años de vida incorpora **relaciones de apego** con las personas y los objetos y por ello empieza a mostrarse posesivo y celoso con aquello a lo que tiene apego. Es en este momento cuando empieza a ser más *independiente* del adulto y a oponerse a él y a sus órdenes. Hasta los tres años siente celos especialmente cuando tiene que prestar sus juguetes a otros

individuos. No es hasta los tres años, que desarrollará la capacidad de compartir sus pertenencias sin mostrar tanta posesión por ellas (Aranda Hernando, 2016).

3.1.3. Desarrollo moral y social

Acerca del desarrollo **moral**, en los primeros años de vida, las personas mantienen juegos generalmente solitarios. No es hasta los 4 cuando denotan *interés por los otros* (Cañete Pulido, 2007). En este momento, comienza a entender que para que el juego común funcione deben seguirse una serie de *reglas*. Aun así, con la edad de 4-5 años, los infantes aún no han entendido las reglas, las siguen, aunque no las razonan y muchas veces buscan convertirlas en algo que les beneficie. Asumen que la norma viene dada por la figura adulta que es quien impone el orden (Piaget, 1974). De todos modos, aunque no lo comprendan necesitan en esta edad la imposición de normas, especialmente dentro del juego (Piaget, 1990).

Con respecto al desarrollo social, su preferencia hacia ciertas personas depende fundamentalmente de la cantidad de tiempo que pasen con ellas (Piaget, 1990). Por esto, sus principales *vínculos* son con las personas más cercanas a él, que generalmente son sus familiares (Soler Gómez, 2016). Esto sucede ya al medio año de vida del individuo. Como además su vista cada vez es más nítida comienza a discriminar mejor a quienes conoce de las personas desconocidas (Cantero López, 2006).

Howen (1987), citado por Cantero López, (2006) argumenta que hacia los 3 años prefieren jugar con compañeros de su mismo sexo. En estas edades los principales intereses al escoger con quien jugar se basan en el interés hacia el objeto/juguete que otro tiene. Sobre los 6 años las relaciones entre iguales serán menos interesadas y más estables (Cantero López, 2006). Al mismo tiempo, el gran desarrollo del lenguaje entre los 2/ 7 años va a permitir que aumente su comunicación con el resto (Piaget, 1990).

3.1.4. Desarrollo físico

Con referencia al **desarrollo madurativo y funcional del cuerpo**, éste se da desde la cabeza hacia las partes inferiores del cuerpo y desde el tronco hacia las extremidades (Gil Llario, 2006). En cuanto al dominio de la motricidad fina a los 3 años son capaces de dibujar líneas verticales y círculos. A los 4/5 años harán combinaciones de estas más elaboradas y comenzarán a representar personas en sus dibujos (Gil Llario, 2006). De un modo más detallado, con respecto al **desarrollo de los sentidos y la percepción**, el *sentido háptico* y la sensación de *dolor* son los que primero se desarrollan en el bebé. El sentido del *gusto* ha quedado desarrollado antes de nacer. En general, los bebés presentan bastante capacidad *auditiva* y prefieren ruidos elaborados y voces humanas que sonidos sencillos (Lafuente Benaches y Gil Llario, 2006). El recién nacido también tiene un *olfato* bastante bueno, ya que reconoce el olor de su madre especialmente mediante el olor de la leche. Aun así, todavía no discrimina todos los olores (Steiner (1979) citado en Lafuente Benaches y Gil Llario, 2006). Por último, la vista es el sentido

más lento en desarrollarse en un ser humano. Sobre los 2/3 meses comienza a fijarse en los bordes de los objetos por primera vez. A partir de los 4 meses discrimina la mayoría de los colores. Hasta los 2 años no ven parecido a los adultos (Lafuente Benaches y Gil Llario, 2006).

Al mismo tiempo, desde que nacen tienen ciertos **reflejos corporales** inconscientes emitidos para protegerse cuando se sienten indefensos que desaparecen en su mayoría en el primer año de vida si el desarrollo es correcto (Gil Llario, 2006). Tal como se expuso en el apartado de desarrollo emocional, el nerviosismo emocional que a menudo sufren provoca en numerosas ocasiones un continuo movimiento corporal (Soler Gómez, 2016).

En cuanto al **control de esfínteres**, este comienza a alcanzarse entre los 18 meses y los 3 años, dominando primero el de las heces y después el urinario (Gil Llario, 2006).

Sobre los tres años son capaces de distinguir algunos elementos del **esquema corporal**; cabeza, tronco y extremidades. Esto quiere decir que reconocen cómo su cuerpo solamente esas partes, mientras que aún no son capaces de identificar muchas otras, como los dedos de las manos (Pérez Camellese, 2004).

En la siguiente tabla, se puede observar de manera resumida los principales hitos relacionado con el desarrollo psicoevolutivo de los infantes de 0 a 6 años.

Tabla 1. Resumen de las características psicoevolutivas de 0- 6 años, de elaboración propia.

CARACTERÍSTICAS PSICOEVOLUTIVAS NIÑOS Y NIÑAS DE 0- 6 AÑOS	
Desarrollo cognitivo	En los primeros años, el bebé pasa de conocer el mundo mediante los sentidos a conocerlo formando esquemas mentales mediante la experiencia y una visión egocentrista, animista, artificialista y centrista. El desarrollo del habla evoluciona, comenzando a hacerse para hablar consigo mismo hasta hacerlo para comunicarse con otros y conocer progresivamente más palabras, al igual que sucederá con el dominio de la lectoescritura. Durante toda la etapa de 0- 6 les cuesta ver un punto de vista distinto al propio.
Desarrollo emocional	Sus emociones son fuertes y muy cambiantes. Para el adecuado desarrollo necesitan el afecto de sus cuidadores de una forma sana (ni sobre protector ni pasivo).
Desarrollo social	Prefiere a aquellas personas con las que más tiempo pasa. Al final de la etapa se acercará a individuos por afinidad hacia ellos y no por hechos puntuales que les interesen de estos.
Desarrollo moral	No comprende las normas, pero necesita que el adulto las ponga para que las cosas tengan un por qué y diferenciar cuando están bien o no.
Desarrollo motor	Cuando el individuo nace no tiene totalmente desarrollados los sentidos. El que más tarda en alcanzar su desarrollo es la vista, mientras van desapareciendo reflejos inconscientes. Por otro lado, a lo largo de la etapa va adquiriendo el control de esfínteres, la lateralización, la comprensión del esquema corporal y la mejora en las habilidades motoras.

Elaboración propia a partir de todos los autores mencionados en este apartado.

Este apartado se ha elaborado con la intención de comprender mejor cuales son los aspectos psicoevolutivos más relevantes en el desarrollo infantil hasta los 6 años de vida. Con ello se podrá adecuar mejor la propuesta pedagógica posterior, pero primero se expondrá una pequeña síntesis de los logros del feminismo a lo largo de los últimos siglos. A lo largo del trabajo cada apartado se acercará más al mundo infantil hasta detenerse en cómo todo lo que se ha descrito afecta a los infantes de estas mismas edades que acaban de exponerse.

3.2. RECORRIDO HISTÓRICO DEL FEMINISMO.

Acerca de la historia del feminismo, la liberación de las mujeres ha sido progresiva a lo largo del tiempo. En el **Renacimiento (S. XV y XVI)** las 'Querelle des Femmes' explican que la naturaleza sexual no era la que diferenciaba a hombres y mujeres, sino que las diferencias principales se daban por el modo en que se educaba a cada uno (Asociación de Mujeres Politólogas, 2012).

En el **siglo XVIII** algunas pioneras comienzan a ser conscientes de su situación de opresión con respecto a los hombres. Tras la Revolución Francesa algunas denuncian que esos *derechos* que se habían conseguido para el pueblo no tenían en consideración en ningún momento a las mujeres (Murnau y Sotillo, 2017). En este mismo siglo, las mujeres podían *estudiar*, no obstante, esto se consideraba pecaminoso, pues no estaba bien visto que se juntaran con los hombres (Reinoso Castillo y Martín, 2011). Por ello, las escuelas que se crearon estaban separadas por sexos. En ellas se enseñaban tareas muy diferentes, que reproducían las funciones asociadas a cada sexo; las mujeres, el aprendizaje de tareas domésticas y cuidado de los demás y los hombres, el desarrollo de la razón (Asociación de Mujeres Politólogas, 2012). De este modo se les preparaba para el futuro que esperaba a cada uno (Murnau y Sotillo, 2017). No obstante, ni siquiera todas las mujeres estudiaban, pues suponía un alto coste que solo podía asumirse por parte de mujeres cuyas familias fueran pudientes, por lo que las féminas de familias pobres quedaban doblemente discriminadas. Aun así, las pocas mujeres que lograban estudiar tenían un corto recorrido en el mundo educativo y laboral, ya que su principal función era formar una familia, por lo que en cuanto se casaban la mayoría abandonaban sus estudios para ocuparse de la crianza de los hijos. (Murnau y Sotillo, 2017). Las personas que se posicionaban en contra de unificar las escuelas argumentaban que no era posible que personas de dos sexos distintos aprendiesen juntas debido a sus grandes diferencias biológicas (Subirats, 2010).

En el **siglo XIX**, las féminas pueden incorporarse al mundo *laboral*. En este siglo varios grupos de mujeres comienzan a exigir el derecho al *voto*, siendo apoyadas por unos pocos hombres. Esto supuso que muchas de ellas fueran encarceladas. Una figura importante dentro de la lucha por el voto femenino en España (el cual se logró en 1933), fue Clara Campoamor (Varela, 2013). Otra mujer destacable en el movimiento feminista en esa época fue Simone de Beauvoir crítica el modo en el que se educa a las mujeres (Asociación de Mujeres Politólogas, 2012). De igual manera destacó Betty Friedan que explica que muchas mujeres norteamericanas se sentían mal sin saber por qué, cuando esto se debía a que se sentían incompletas por quedarse reducidas a

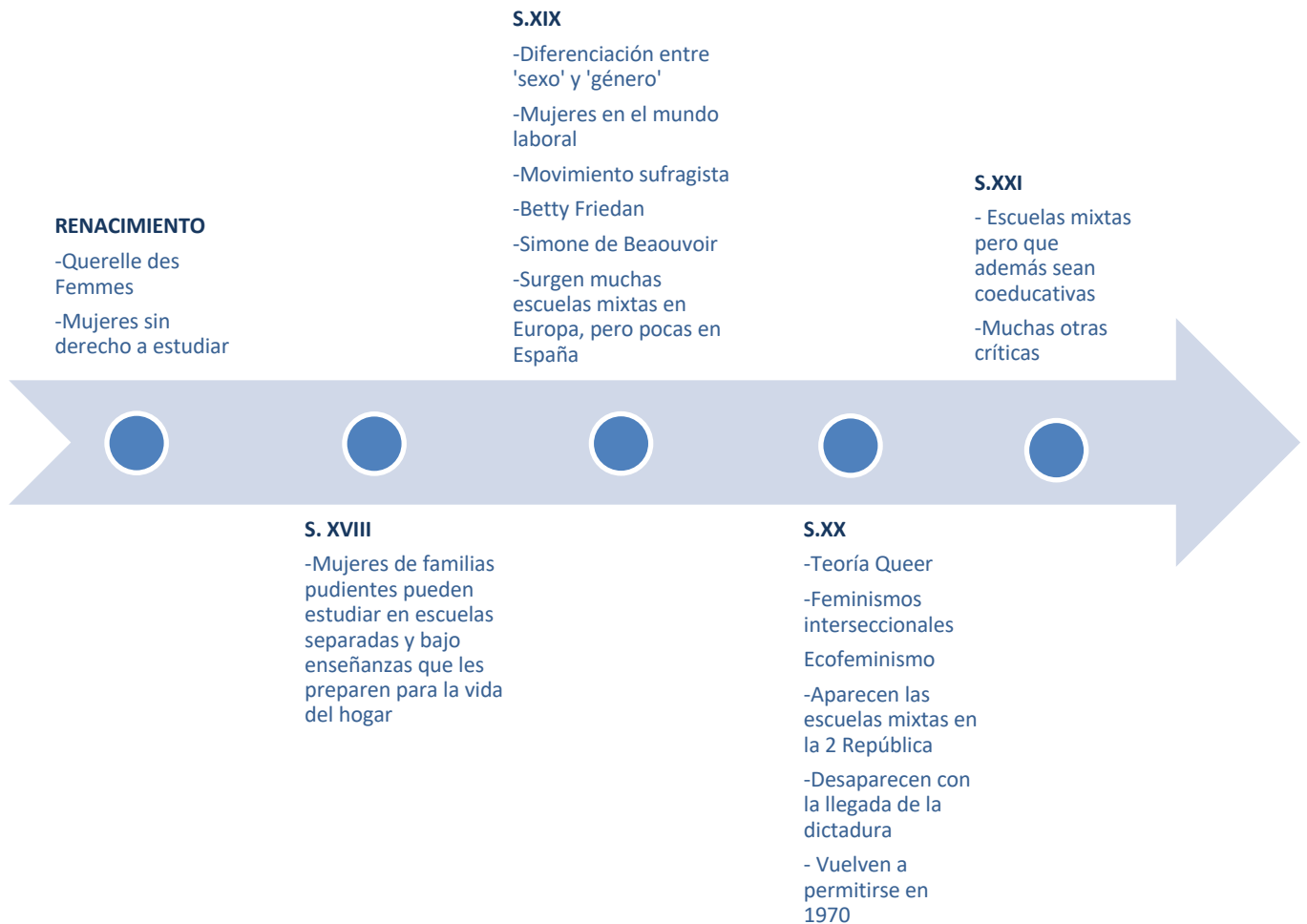
la vida de la familia y el hogar (Varela, 2013). Es en este siglo cuando por primera vez comienzan a diferenciarse las *terminologías sexo y género* expuesta en el apartado siguiente, 3.3 (Ruiz, 2008). Este cambio es muy relevante ya que hasta ese momento ambos términos se empleaban como si fueran sinónimos. Esto provocaba que las personas tuvieran que identificarse como hombres o mujeres (género) en función de sus genitales (sexo), sin poder elegir el género contrario cuando se sentían más identificados con él (García Siso, 2003). Durante casi todo el siglo, muchos pensadores siguen defendiendo la escuela diferenciada y con distinto curriculum. Como ejemplo sirva Rousseau, en su libro 'Emilio' expresa que la mujer debe recibir una educación diferenciada orientada a poder servir adecuadamente al hombre. Dentro de ese contexto, a finales del siglo XIX empiezan a surgir por todo el mundo las *escuelas mixtas*. En España, al principio surgen de una manera aislada, con experiencias como la Instituto Enseñanza Libre de Enseñanza o la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia (Cortada Andreu, 1999).

En el **siglo XX** surge la *teoría Queer*, que critica que durante la historia se ha procurado invisibilizar cualquier forma de amar que no fuera la heterosexual. Por otro lado, cobran importancia otros dos movimientos dentro del feminismo. El primero es el *feminismo postcolonial o interseccional*, creado por Kimberlé Crenshaw (Pereira, 2017). Éste denuncia que el feminismo se ha centrado en defender solamente a las mujeres blancas occidentales y de clases privilegiadas, olvidando a las clases obreras y a las de países subdesarrollados que se encuentran aún más oprimidos. Denuncian que si realmente el feminismo busca la liberación debe defender la de todas las mujeres, de cualquier clase (Asociación de Mujeres Politólogas, 2012). Para ello no hay que estudiar solo la variable sexo, sino que esta debe estudiarse junto a otras como la raza y la clase social (Pereira, 2017). El segundo movimiento importante por parte del feminismo en este siglo es el *ecofeminismo*, que suma a las reivindicaciones anteriores, la preocupación por un desarrollo sostenible (Asociación de Mujeres Politólogas, 2012). Con respecto a la *educación*, en España hay que esperar hasta 1931, con la II República, para que se implante la escuela mixta como modelo generalizado. Sin embargo, el régimen franquista prohíbe ese tipo de enseñanza por considerarlo a contrario a la moral y a la pedagogía que querían que hubiese en el país. A partir de 1970 y debido a la evolución social y normativa del régimen, la nueva ley de educación rompió con la prohibición de la educación segregada y unificó el curriculum, desapareciendo el que antes existía para las niñas y asumiendo íntegramente como común el que había para niños (Cortada Andreu, 1999).

Hasta ahora, en el **siglo XXI**, se ha profundizado en un análisis feminista sobre toda la historia de las mujeres en la educación. Así, al unificar la enseñanza de niñas y niños, ellas tuvieron que aprender muchas habilidades y enseñanzas que se les enseñaba a ellos, pero no se dio el caso contrario, pues no se consideraba de ningún interés (Ruiz, 2008). Sin embargo, algunos saberes y prácticas que se relacionan con el sexo femenino serían muy positivas si se llevasen al aula y se normalizara su práctica en el sexo masculino. Algunos de estos saberes son valores,

emociones, cuidados y empatía (Subirats, 2010). Ella insiste que una escuela mixta no es de por sí coeducativa, pues para ello debe dar cabida a los intereses de ambos y trabajar para que desaparezcan pensamientos que provocan la repetición de estereotipos. El resto de las críticas feministas realizadas en este siglo se expondrán en el apartado 3.4 y 3.5. de un modo más detallado, ya que son los que más atañen en la actualidad.

Ilustración 1 Recorrido histórico del feminismo



Basado en Asociación de Mujeres Polítologas (2012), Murnau y Sotillo (2017), Subirats (2010), Reinoso Castillo y Martín (2011) y Ruiz (2008).

Tras la descripción de este recorrido histórico para conocer el punto de partida y los cambios de la situación de las mujeres, se puede entender mejor cuál es la situación actual y cómo sigue siendo necesario introducir la perspectiva de género en la Educación Infantil, porque pese a los avances queda mucho camino. A continuación, el siguiente epígrafe permitirá entender mejor conceptos surgidos en el siglo XX que ayudarán a comprender mejor la perspectiva feminista y los siguientes apartados.

3.3. CONCEPTOS FUNDAMENTALES EN LA IGUALDAD DE GÉNERO.

Este apartado está vinculado con las competencias CG4 y CG6 especialmente. En relación con el apartado anterior, para desmontar esos estereotipos y entender lo que se estudia en este TFG,

es importante aclarar algunas nociones importantes muy relacionadas con los seres humanos y la lucha por la igualdad.

Murnau y Sotillo (2017) explican ciertos conceptos que deberían ser más conocidos en la sociedad adulta, para de ese modo explicarlos a niños y niñas a su vez. Por esa razón exponen que hay una gran tendencia a confundir sexo y género de una persona. Por un lado, el **sexo** es el conjunto de aspectos con los que un individuo nace; sus genitales externos (pene o vagina), las gónadas (testículos u ovarios) y los genéticos (cromosomas XX o XY). Por otro lado, está el **género**, que es el conjunto de pensamientos y actitudes culturales y sociales relacionados con cada sexo, es decir, lo que significa ser masculino o femenino según una cultura, sociedad o época de la historia determinada.

De igual manera, en muchas ocasiones se confunden las orientaciones sexuales con las identidades de género. Acerca de las **identidades de género** pueden ser las siguientes; cisgénero, transgénero e intersexual. Las personas *cisgénero* son aquellas que se sienten acordes, concordando su sexo y su género (por ejemplo, una persona con pene que se siente varón). Las personas *transgénero* son aquellas a las que les sucede lo contrario, su sexo no coincide con su género (por ejemplo, una persona con pene que se identifica como mujer). Se suele reservar el término *transexual* para aquellas que lleguen a operarse los genitales para tener los del otro sexo. Por último, las personas *intersexuales* son aquellas que nacen con características físicas de ambos sexos, pudiendo identificarse claramente con un género o no (Murnau y Sotillo, 2017), (en la figura 2 se muestran los tipos de identidades expuestos).

Pero ¿cuándo comienzan a concebirse estas identidades? En los primeros años de vida los infantes comprenden el sexo, mientras que en la adolescencia comienzan a razonar acerca del género (García Siso, 2003). Los niños y niñas, a los 2 años conocen sus *genitales* y pueden identificar los de otros individuos. A los 3 años, a menudo se agrupan en función de su sexo jugando a juegos ‘de niñas’ o ‘de niños’. De hecho, cuando un niño o niña muestra interés por jugar o emplear juguetes asociados al sexo contrario, habitualmente recibirá burlas o incredulidad por parte de sus compañeros de juego (Mercer, Szulik, Ramírez & Molina, 2008). Conociendo estos datos el profesorado puede actuar para cambiar estas concepciones. En la propuesta se aportarán ideas para lograr este cambio. A continuación, se puede ver la ilustración 2, que recoge las diferentes identidades de género existentes.

Ilustración 2 Identidades de género



Elaboración propia a partir de Murnau y Sotillo (2017).

En la mayoría de los contextos se educa repitiendo **estereotipos de género masculinos y femeninos** asociados al sexo de éste (Rosales López, 2017), ya que parece que si una persona nace como hombre debe identificarse como tal adoptando una serie de costumbres, intereses, emociones. Lo mismo sucedería si la persona nace siendo mujer, que la sociedad le presionará para que se sienta y actúe como tal. Frente a esto surgen algunos grupos sociales que critican que algunos sectores del feminismo propugnan una liberación sexual, que implica la conversión de hombres y mujeres en objetos sexuales o la adopción por algunas mujeres de un rol violento que emula el rol masculino tradicional (German, 1996).

Ahora que se ha comprendido mejor la identidad de género se puede explicar otro concepto con el que suele confundirse; la **orientación sexual** de cada persona. Esta es la atracción sexual que una persona siente hacia las demás. Excepto las personas *asexuales*, todos los individuos sienten atracción hacia algún sexo a lo largo de su vida. Aunque esta generalmente surge a partir de la pubertad, deben iniciarse charlas sobre ello con los infantes. Las personas *heterosexuales* son aquellas que se sienten atraídas por personas del sexo opuesto a ellas, las personas *homosexuales* se sienten atraídas por las personas del mismo sexo, las *bisexuales* por ambos sexos. Al mismo tiempo explica la aparición de una nueva categoría que el colectivo LGTBI (movimiento que lucha por visibilizar todas estas orientaciones) comienza a nombrar, los *pansexuales*, que consideran que les atraen las almas, por lo que incluirían a las transexuales o transgénero categoría que resultaría más amplia que la de bisexual (Truzolli, 2017).

Ilustración 3 Orientaciones sexuales



Basada en Truzolli (2017).

A lo largo de la historia se ha considerado que todo el mundo tenía una orientación heterosexual donde además el varón tenía bastante poder en cualquier decisión de las mujeres. A esto, dentro del feminismo se le ha llamado '*sistema heteropatriarcal*'. Por ello se preparaban casamientos entre hombres y mujeres y se consideraban enfermedades lujuriosas y lascivas las atracciones a otras personas del mismo sexo. Por ello toda la sociedad se construía de forma heteronormativa (Truzolli, 2017). Asimismo, estas relaciones heterosexuales no eran equilibradas ya que el varón tenía un peso superior en todas las decisiones de la vida en pareja.

Todo este sistema era fomentado por el estado ya que los individuos se casaban pronto, procurando tener descendencia pronto, lo cual propiciaba que no disminuyera el índice de natalidad. La vida social y familiar en España se organizaba en torno a celebraciones y ritos cristianos a los que las familias destinaban mucho dinero; bodas, bautizos y comuniones que suponían compras de trajes y vestidos, banquetes, etc. Pese a que actualmente esta situación ha cambiado y la mujer se encuentra bastante empoderada (con libertad de tomar decisiones, trabajar, etc.), sigue sin tener la misma libertad que un varón y esto es algo que le influye desde que es niña (Murnau y Sotillo, 2017).

Estos conceptos son necesarios, ya que explican un conjunto de términos que actualmente son bastante confundidos por los adultos. Por esta razón estos adultos, tienden a transmitirlos erróneamente a los niños y niñas. Por ello, a continuación, vamos a ver distintas situaciones sociales en el mundo adulto en las que podemos observar esta desigualdad para posteriormente ver cómo se refuerza desde el nacimiento de los sujetos. Con ello procuraremos eliminar o modificar dentro de lo que concierne a la educación escolar aquellas que sigan fomentando estereotipos y lleve a la desigualdad del sexo femenino.

3.4. ANÁLISIS GENERAL DE LA SOCIEDAD DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO.

3.4.1. El autoconcepto reforzado desde la publicidad y medios de comunicación.

El modo en el que se ven los hombres y las mujeres es muy diferente a causa de los distintos aprendizajes que se les enseñan, lo que se ve reforzado por los medios de comunicación. Con relación a esto, Gauli Pérez (2011) explica que la publicidad y los medios de comunicación se retroalimentan enriqueciéndose mutuamente. Las agencias publicitarias regalan productos a los periodistas para que les publiquen y hablen bien de aquello que venden.

Podríamos agrupar los mensajes que se transmiten a través de la publicidad y los medios en seis ideas principales que las mujeres van interiorizando durante su vida; los *cánones de belleza* imposibles, la *autovalía* basada en un reconocimiento externo, la *hipersexualización femenina*, el *sentimiento de inferioridad* intelectual frente a los hombres, el contenido en las revistas para mujeres y, por último, las alusiones a mujeres únicamente por su vínculo con respecto a hombres de su entorno. A continuación, se exponen de un modo más completo en la tabla 2.

Tabla 2 Análisis sobre el autoconcepto de las mujeres reforzado desde la publicidad y los medios de comunicación

IDEAS ASOCIADAS AL ESTEROTIPO FEMENINO: AUTOCONCEPTO DE LAS MUJERES	CONSECUENCIAS DE ESTAS IDEAS	FUENTES
Cánones de belleza “imposibles”	<p>Hiperdelgadez. Juventud perpetua. Tacones altísimos e incómodos. Dietas no saludables. Idea de fragilidad o de “mujer peligrosa” por su seducción.</p> <p>Preocupación por ocultar arrugas, vello, imperfecciones, mientras que los hombres no deben preocuparse. Vergüenza de mostrar el cuerpo real.</p> <p>Perfección física, acentuada con la imagen retocada en redes sociales.</p>	<p>Casi ninguna mujer se acepta como es, lo que además le lleva a prácticas insanas (Tubert, 2011).</p> <p>(Murnau y Sotillo, 2017).</p> <p>Cada vez más niñas, adolescentes y mujeres sufren problemas ante su autopercepción física por culpa de los cánones de belleza que se exigen en la sociedad (Ruiz Lázaro et al., 2016).</p>
Autovalía basada en un reconocimiento externo: ser vistas como atractivas por los varones	<p>Muchas mujeres solamente ‘se arreglan’ no para sí mismas sino para la aprobación social de los hombres.</p>	<p>(Murnau y Sotillo, 2017).</p>
Hipersexualización: mujeres dedicadas a satisfacer el deseo masculino	<p>Mujeres jóvenes en programas televisivos casi siempre escotadas o en minifalda, frente a hombres vestidos “normalmente”, de cualquier edad.</p> <p>Mujeres representadas con una postura corporal que incita a la agresión sexual.</p> <p>Hipersexualización de las niñas: interiorizan que deben maquillarse, “gustar”, etc.</p> <p>Interiorizado por las niñas cada vez más al escasear programas infantiles y ver éstas los de adultos.</p>	<p>(Tubert, 2011).</p> <p>(Murnau y Sotillo, 2017).</p> <p>Hernández Morales y Fernández Jaramillo (2005). También Brígida Gutiérrez (2010).</p> <p>(Digón Regueiro, 2008)</p>
Sentimiento de inferioridad intelectual frente a los hombres	<p>Tendencia a creerse inferiores a los hombres en el plano intelectual, humorístico o de rebeldía.</p> <p>Baja autoestima.</p>	<p>Estudio realizado a 600 personas mejicanas de distintos sexos (Valdez Medina y González, 1999).</p> <p>Sasiain Villanueva y Ariño Villalba (2006)</p>
Revistas dirigidas a mujeres	<p>Contenidos mayoritariamente de belleza, conquista romántica y moda, como único centro de interés (cualquiera de estos temas que se incluyese en una revista masculina sería considerado un chiste).</p> <p>Su publicidad se encuentra limitada a esos temas.</p> <p>Revistas infantiles y juveniles para niñas: reproducen mismo contenido: guías para gustar a los chicos, etc.</p>	<p>(Murnau y Sotillo, 2017).</p> <p>(J. Gauli Pérez, 2011).</p> <p>Acosta Martín (2013) expone en su tesis, basada en el filósofo y sociólogo Pierre Bourdieu</p>
Definición por referencia a un hombre	<p>Presentación de mujeres famosas como “hija de”, “mujer de”, entrevistas basadas en preguntas sobre la vida personal y no la pública de las mujeres, etc.</p>	<p>(Murnau y Sotillo, 2017)</p>

Basado en Tubert (2011), Murnau y Sotillo (2017), Ruiz Lázaro et al. (2016), Gauli Pérez (2011), Acosta Martín (2013), Valdez Medina y González (1999), Hernández Morales y Fernández Jaramillo (2005) Brígida Gutiérrez (2010), Digón Regueiro (2008) y Sasiain Villanueva y Ariño Villalba (2006)

Este análisis demuestra que continuamente se bombardea a las mujeres con mensajes, especialmente a través de la publicidad para que cuiden su imagen, pero ni siquiera para sí mismas. De igual manera, parece que ser fémina, según estos anuncios conlleva sufrir y cambiar la identidad propia, al vivir pendientes de tacones, maquillaje, trajes apretados o con una apariencia de eterna juventud. Todas esas enseñanzas van minando su autoestima y la forma en que se perciben a sí mismas, mientras los varones viven felices como son (en una mayoría); con sus calvicies, arrugas o sus barrigas redondeadas. De aquí se deduce que su exigencia física es menor y con ello su mejor conformidad y auto aceptación. Como este mensaje lo reciben desde pequeñas, es tarea de los colegios y familias contrarrestar estas enseñanzas con otras que sí sean inclusivas, como se verá en la propuesta, para que la percepción que se forman los infantes de sí mismos sea ajustada, positiva y sin exigencias de belleza o cuidados por ser niña, que desembocarían en aquello expuesto en la tabla.

3.4.2. Emociones, educación sexual, amor romántico y normalización de la violencia.

Otra de las temáticas que influye en la diferenciación educacional entre sexos es el manejo *de las emociones*. Murnau y Sotillo (2017) explican que a los hombres se les enseña que deben ser invencibles, no pueden tener sentimientos que puedan dar a pensar que son vulnerables, ya que tienen que ser quienes saquen a delante a la familia. Por ello desde que los varones son niños se les ha repetido que no deben llorar, que eso es “cosa de niñas”, que son las débiles. A ellos se les resalta su fuerza y capacidades físico-deportivas. A ellas se las educa en la empatía, la fragilidad, la sumisión y obediencia, la ternura. En el pasado, esto derivaba en que aceptasen que sus familias escogieran el matrimonio adecuado para ellas, que se auto culpasen tras sufrir una violación o incluso sus intereses se centraran en el cuidado a los demás. Además, también expresan que se considera que las mujeres son inestables debido a sus hormonas, menstruación y menopausia, como si estas dirigiesen todo su comportamiento y las convirtiesen en seres irracionales, totalmente llevados por sus emociones. Como resultado muchos varones ridiculizan o quitan importancia al enfado de éstas atribuyéndolo a algo sin importancia debido a la menstruación, cuando probablemente nada tenga que ver el enfado. De la misma manera, esto les posiciona a ellos en una situación muy cómoda que conlleva que a veces no se paren a pensar que quizás ellos puedan haber hecho algo que las haya ofendido y que podría resolverse desde la escucha y el diálogo (Murnau y Sotillo, 2017).

En la educación emocional juega un papel muy importante la idea del **amor romántico**. Con respecto a este término consiste en la enseñanza hacia el sexo femenino acerca de que para ser feliz cada mujer debe lograr encontrar pareja, ya que de no ser así se sentirá incompleta (Hernández Morales y Fernández Jaramillo, 2005). Según Ferrer Pérez y Bosch Fiol (2013), esta educación sobre el amor se categoriza en etapas; las mujeres son preparadas para las fases de enamoramiento, matrimonio, cuidado al otro. Es un modelo de amor donde ellas tienen una posición sumisa y lo importante es la vida sexual. Esto las convertirá en seres vulnerables y

víctimas en potencia en la vida en pareja. A los hombres se les educa de un modo muy distinto en este tema. Los chicos aprenden que la seducción debe ser agresiva, no se les enseña a cuidar al otro ni a mostrar ni hablar acerca de lo que sienten. Del mismo modo, deben mostrarse muy seguros de sí mismos. Esto, en concordancia con lo que explicaban las autoras del párrafo anterior, provoca que las mujeres idealicen las relaciones creyendo que serán como son en las películas, libros, etc. Por ello, cuando estas no son como esperan creen que su vida es un fracaso total, porque además posicionan ésta dentro de los objetivos principales para ser exitosas (Ferrer Pérez y Bosch Fiol, 2013).

¿Qué relación tiene esto con la violencia de género? Este **mito del amor romántico** conduce a una normalización de la **violencia** que es un caldo de cultivo para la violencia de género (Hernández Morales y Fernández Jaramillo, 2005). Habría que mencionar, además, que muchas veces las mujeres que sufren una relación de *maltrato* prefieren adoptar una pose sumisa por evitar una pelea mayor que ponga en riesgo su relación (Ferrer, Pérez y Bosch Fiol, 2013). Hernández Morales y Fernández Jaramillo, (2005) plantean del mismo modo esto desemboca en la romantización de esta violencia. Es decir, cuando un niño pega a una niña y esta se lo cuenta a un adulto (sea hombre o mujer), este en numerosas ocasiones le restará importancia explicándole que el niño lo ha hecho porque la quiere, por lo que desde su infancia calará este peligroso mensaje en su pensamiento. Del mismo modo, tras hablar de este tema con profesorado de distintos colegios, tanto ellos y ellas admiten que inconscientemente consideran menos graves las peleas, agresiones verbales o conductas violentas entre chicos, pese a que los profesores varones lo vean más irrelevante que las profesoras, quienes se muestran más preocupadas. Sin embargo, cuando una niña comete algún acto de este tipo enseguida se escandalizan, ya que esto no se ve como algo corriente. Este comportamiento del profesorado refuerza a su vez el del alumnado, ya que ellos muchas veces no reciben reproches cuando expresan la ira de un modo violento, mientras que ellas se ven reforzadas en la necesidad de guardar las formas (Hernández Morales y Fernández Jaramillo, 2005).

Otro aspecto relevante dentro de esta educación de emociones hacia la infancia es que parece recomendable que se propicie no solo una educación en emociones, sino también una educación afectivo- sexual hablando con los niños y niñas de sus cuerpos sexuados desde la naturalidad. Hay tanto tabú acerca de los genitales que los niños muchas veces tardan años en conocer su cuerpo y el del sexo contrario, aprendiendo antes los estereotipos y creencias populares sobre ellos que la realidad (Hernández Morales y Fernández Jaramillo, 2005). Asimismo, estas autoras denuncian la invisibilidad de la vagina femenina durante años, llamándola 'lo otro' o 'lo que les falta a ellas'. Esta idea ya la desarrollaron Freud y Cárcamo (1961), en vez de pararse a pensar que a ellas no les falta el órgano genital masculino, sino que tienen el suyo propio.

Veremos cómo todo esto se refleja en todos los materiales destinados a la infancia descritos posteriormente en el próximo apartado, los cuales no se encuentran solo en las habitaciones del alumnado, sino también en el ámbito escolar.

3.4.3. Profesiones y participación en el ámbito público y privado.

Acerca de la participación de las mujeres en la sociedad, se comentarán distintos aspectos.

A lo largo de la historia, como se ha expuesto en el punto 3.2, las chicas se han casado tempranamente para dedicarse al cuidado del hogar, la realización de tareas domésticas y la crianza de los hijos o el cuidado de personas dependientes, esto es, a lo que podríamos llamar *vida privada*. En cambio, a los hombres se han dedicado a la *vida pública*; el trabajo remunerado, los puestos de toma de decisiones en la sociedad o el ocio, (Albero Verdú y Arriaga Azcárate, 2018).

Aun incorporándose al mercado laboral a menudo las mujeres lo hacen desempeñando tareas muy parecidas a las del hogar. Entre ellas limpieza, enfermería, profesorado, cuidado de personas dependientes, etc. Un 98,31% de las personas ocupadas en el empleo doméstico y un 85,84% del personal de limpieza son mujeres (Instituto de la Mujer para la Igualdad de Oportunidades, 2017b). En relación con lo anterior, habría que decir también que algunos sectores laborales están muy feminizados y otros muy masculinizados. A esto se la llama **segregación horizontal**. En los primeros los hombres tienen poco interés en participar, debido a que están peor remunerados económicamente. Además, algunos argumentan que las mujeres los desempeñan mejor, por presentar una continuidad con los roles tradicionales de cuidado, cuando no parece un trabajo difícil de aprender (Murnau y Sotillo, 2017). Al mismo tiempo, en general no se da ningún valor al esfuerzo de las amas de casa, sino que se normaliza, mientras que se elogia a los varones que hacen alguna tarea doméstica 'como si fuese un acto heroico (Ferrer Pérez y Bosch Fiol, 2013). Mientras tanto, la mayoría de los puestos directivos están ocupados por hombres, lo cual recibe el nombre de **techo de cristal**. Todo esto genera que como las mujeres suelen ocupar cargos más bajos, sus sueldos sean inferiores muchas veces al de los hombres (Murnau y Sotillo, 2017). Solo un 22,2% de las personas en Consejos de Administración de las empresas del IBEX- 35 son mujeres (INE, 2018).

Simultáneamente, de todas las personas que *trabajan a tiempo parcial* el 74,5 % son mujeres, mientras que el 59,5 % de las personas que trabajan a jornada completa son hombres en cifras de 2018. Al mismo tiempo, la mayoría eligen el tiempo parcial para poder conciliar con la vida personal y familiar (Instituto de la Mujer para la Igualdad de Oportunidades, 2019a).

De igual manera existe una **brecha salarial** por la que las mujeres cobran un porcentaje de un 76,22 % respecto del salario que cobran los hombres en un contrato indefinido y uno de un 88,2 % en un contrato temporal con respecto a ellos en cifras de 2016 (Instituto de la Mujer para la Igualdad de Oportunidades, 2019c).

De igual modo, se produce una *doble jornada*: en muchas familias heteronormativas y con dos progenitores, la madre ocupa un puesto de trabajo y a la vez organiza la mayoría de las gestiones familiares si tienen descendencia (hacer deberes, ir a tutorías al colegio, llevar a los hijos al médico, decidir castigos o límites; quedándose muchas veces el padre al margen de estas decisiones o diciendo a los hijos que le pregunten a ella) (Ferrer Pérez y Bosch Fiol, 2013). Esto sucede independientemente de si trabajan a tiempo parcial o completo.

Esto reduce *el tiempo que tienen para sí mismas* (Tubert, 2011) y que además se asuma que lo hacen sin esfuerzo, como superheroínas (Murnau y Sotillo, 2017). Con todo este análisis se puede ver como por muchos avances que hayan logrado las mujeres, siguen encontrándose en una situación muy injusta (en el anexo 1 se encuentra un esquema de los ocho aspectos principales descritos en este apartado).

Con este apartado se pretende mostrar que sigue siendo necesario avanzar hacia un cambio, puesto que, en la actualidad, en la edad adulta, aunque las mujeres estudien y trabajen junto a los hombres, tienen una sobrecarga mayor que no es equilibrada. En el siguiente apartado se podrá ver cómo estas construcciones se dan desde los primeros años de vida. Por ello, trabajar con una perspectiva de género desde las escuelas infantiles ayudará a que estas personas a futuro puedan tener una concienciación en la edad adulta y a que también los niños valoren por igual a sus compañeras que a sus compañeros, sin considerarlas a ellas menos inteligentes o capaces de lograr algo solamente por no ser niños.

3.5. AGENTES QUE REFUERZAN LOS ROLES EN LA INFANCIA

Tras haber observado cuales son las principales situaciones de la sociedad en las que los hombres cuentan con más privilegios, se explicarán cómo se plasma todo esto en la etapa de Educación Infantil, mediante los agentes más cercanos a ellos, que pueden ser no materiales (personas y espacios con los que confluyen) y materiales (todos los juegos, cuentos y demás objetos que manipulan en su día a día).

3.5.1. Aspectos no materiales

Con respecto al análisis anterior, se va a observar cómo repercuten estas ideas en el mundo infantil, tanto en su hogar, como en el aula de Educación Infantil, muy vinculado con la competencia CG4. A continuación, veremos cómo les influyen aspectos no materiales. Estos son los grupos sociales más importantes en su desarrollo y el uso que se da de espacios en el colegio.

a. Grupos sociales.

Los agentes socializadores más cercanos a la primera infancia son precisamente los transmisores de aquellas concepciones descritas en el punto anterior (ver punto 3.4). Los humanos se comportan en base a la socialización que reciben desde que son niños y niñas. Algunos de estos agentes socializadores son la familia (lenguaje, enseñanzas y valores que les transmiten, juegos

que les compran, etc.), la cultura, la religión que les rodea. Según cómo sean todos estos agentes, niños y niñas asociarán una serie de aprendizajes con su sexo, quedando reducidas muchas de sus libertades y posibilidades (Ferrer Pérez y Bosch Fiol (2013). En muchos casos estas figuras serán transmisores de estereotipos de género condicionando así el desarrollo infantil.

Estos agentes socializadores influyen de forma similar en la evolución del habla de los infantes, ya que el vocabulario que aprenden tiene que ver con lo que escuchan en su entorno más cercano (Quintero, 2009). De igual manera, el lenguaje conforma el pensamiento. Velasco (2009) explica que el **lenguaje** se emplea para poner nombre a aquello que nos rodea mediante palabras. Sin embargo, muchas veces hacemos un uso machista y sexista de él. Entre ellos se dan varios malos usos del lenguaje. En este apartado serán comentados cuatro de ellos. En primer lugar, el uso de un masculino genérico, hace que el femenino quede invisibilizado, empleándose incluso cuando hay un único hombre entre un grupo de mujeres. Esto lleva a pensar que entonces este no está incluyendo a la mayoría, ya que en este caso la mayoría no son varones. En segundo lugar, Velasco (2009) de una manera semejante expone que el androcentismo provoca que se haga alusiones a mujeres como si fueran el anexo de algún hombre, reforzando el pensamiento de dependencia de una mujer hacia un hombre, ya sea el padre de familia o su pareja si es heterosexual, lo cual se refleja especialmente en el mundo de la prensa, como se pudo ver en el apartado 'publicidad y medios de comunicación' (Ver punto 3.4.2.). En tercer lugar, otro error común, está en emplear palabras femeninas con una connotación negativa frente a otras masculinas. Algunas de ellas son adjetivos femeninos como insultos y otros masculinos como elogios, pero también se ha realizado esta práctica con sustantivos, habiendo convertido el femenino de sustantivos normales como la palabra zorro o lobo para descalificar (generalmente a mujeres), por ejemplo, ser un zorro se considera ser inteligente, mientras que ser una zorra significa ser promiscua. Por último, Velasco (2009) explica que otro error en el lenguaje se da cuando los docentes solo dan ejemplos de niños, personajes históricos o ficticios masculinos que no permiten a muchas niñas identificarse con ellos o sentirse representadas. Por ello el lenguaje debe cambiar, pero a la vez que se entienda el por qué se hace, ya que de no ser así no tendría ningún sentido.

De un modo más concreto, el uso del lenguaje machista de un modo machista repercute en aula, donde muchos docentes admiten que los elogios que se realizan a niños y niñas son diferentes, pues a los niños se les elogia la fuerza o habilidades y a las niñas su compostura, su belleza, etc. (Velasco, 2009). Del mismo modo, los infantes varones emplean un lenguaje bastante más agresivo y violento que el que emplean ellas. Y, por tanto, esto es algo que los docentes deben remediar, en vez de mirar para otro lado (Hernández Morales y Fernández Jaramillo, 2005).

De igual manera, otro aspecto en el que las familias influyen se da en cuanto a las **expectativas académicas**. Se ha observado que progenitores y docentes tienden a castigar más a los niños que a las niñas y a suelen esperar que estas obtengan resultados mejores y sean más estudiosas

en el ámbito académico. Esto favorece a su vez que los niños expresen conductas más agresivas (Fernández Marinovic, 2014). Los niños y niñas reciben tratos diferentes por parte de sus educadores (padres, madres, abuelos, profesores, etc.). A ellas se les habla de un modo mucho más delicado, haciendo alusión a su estética. Sin embargo, a ellos se les elogia sobre sus capacidades deportivas, su fuerza y resistencia. Cabe añadir que, debido a esto, los agentes comprarán materiales muy diferenciados (que se expondrán en el punto 3.5.2), en función de si sus hijos son niños o niñas. Todas estas actitudes refuerzan en los infantes la diferenciación de comportamiento, (Mercer et.al, 2008).

Mercer et. al (2008) señalan que, en nuestros días, en muchas familias jóvenes se repiten los mismos *tipos de maternidad y paternidad* del pasado, enseñando que hay un sexo débil que hará la mayoría de las tareas con los hijos y en la casa, mientras el otro toma las decisiones importantes, aunque normalmente ambos aporten sustento económico, lo cual los infantes aprecian e interiorizan.

Son todos estos aspectos los que la perspectiva de género busca cambiar, para incluir a todas las personas y que el lenguaje no sea opresor hacia las féminas, para cuidarlos también en la escuela.

b. Espacios en el colegio.

Por otro lado, incluso en el empleo de los espacios comunes se puede ver la diferencia de roles entre niños y niñas. Dentro del ámbito escolar, los chicos tienden a ocupar la mayoría del espacio del patio mientras que las chicas a tienden a ubicarse en el hueco que queda disponible. Al destacar las habilidades deportivas y las capacidades físicas mucho más en ellos, dedican sus extraescolares y recreos del patio a jugar entre ellos a estos deportes, mientras que ellas juegan muchas veces a 'papás y mamás' o a otro tipo de juegos más relacionados con hablar o la atención y observación del resto (Hernández Morales y Fernández Jaramillo, 2005). Como resultado, esto claramente influye en los intereses de cada individuo y en la existencia de un sexo más predispuesto al gusto y la habilidad por deporte que otro.

3.5.2. Aspectos materiales

Tras este análisis de elementos no materiales que refuerzan el machismo y el sexismo y con ello la discriminación hacia el sexo femenino, se procederá a un análisis más concreto, de elementos materiales que el alumnado de Educación Infantil emplea continuamente en su día a día. Todos ellos se encuentran de nuevo fuertemente condicionados por estereotipos sexistas y concepciones erróneas.

a. Juguetes y juegos en la infancia.

Los **juegos** y juguetes refuerzan los intereses de los niños. Cómo los productos se realizan de un color y un tipo para niños y de otro para niñas, estos rechazarán los del sexo contrario, pues no se sentirán identificados con esos juguetes. Por ello, no parece ser cierto que las niñas prefieran

el rosa o los niños los coches, más bien se debe a qué es lo que se ha reforzado como positivo en cada sexo (Barquin, Rojas y Zarza, 2015).

Martínez Reina y Vélez Cea (2009) realizan un estudio con participantes de Infantil, Primaria y la Universidad. En él se analiza mediante un cuestionario el sexo al que asocian determinados juguetes. Se observa que cuanto más mayores son los participantes, menos juguetes considerarán neutros. De aquí se deduce que cuando nacen no tienen tantos prejuicios y que estos aumentan según crecen por la influencia externa. Algunos juguetes pensados para niñas insisten de nuevo en el cuidado del cuerpo para alcanzar la felicidad, Muy relacionado con el apartado de publicidad vemos que Barbie sigue todos esos *cuidados de belleza* que hemos explicado antes, teniendo unas medidas 90-60-90, ideales dentro de los cánones de belleza. Esto provocará que muchas niñas sufran al ver que ellas no tienen esas medidas, esos cabellos largos y brillantes, o no pueden (ni deben) llevar maquillaje (Morales y Fernández Jaramillo, 2005). También se presiona a las niñas a seguir estos patrones de cuidado del aspecto ya que se les regalan juegos y juguetes que simulan estas acciones que las mujeres llevan a cabo en la vida adulta, como maquillaje, un salón de peluquería o una muñeca que solo figure con una colección de vestidos, zapatos y complementos (Sasiain Villanueva y Ariño Villalba, 2006).

Hablando de nuevo de *Barbie*, hubo un modelo de ella que repetía en una grabación que llevaba incorporada la frase "las mates son difíciles". Varios grupos feministas se dieron cuenta y lo denunciaron, ya que les condicionaba sus habilidades y gustos, haciéndoles pensar a las niñas que no eran capaces de dedicarse a la ciencia o hacer tareas difíciles (Manassero Mas y Vázquez Alonso, 2003). En 2018, Crocker Reilly y Blaugrund Nevins realizaron un documental sobre esta muñeca, Barbie, por su gran influencia por sus 60 años en el mercado. El documental refleja un proceso de autocrítica en la empresa, desde un modelo inicial de mujer rubia de raza blanca con medidas muy delgadas y tras las críticas del movimiento feminista por ese modelo tan poco acorde a la diversidad social y racial. Esto provocaba el sufrimiento de muchas niñas que no podían identificarse con ese modelo al que querían aspirar. En 2016, la empresa decide crear un nuevo proyecto donde se ofrezca una colección de modelos con distintas alturas, formas de cuerpo, etnias, etc.

Otro tipo de juguete muy regalado a las niñas son los *bebés* que refuerzan la interiorización desde la infancia del rol de madres o *cuidadoras* (Sasiain Villanueva y Ariño Villalba, 2006).

Aparte de todos los juguetes tradicionales, hoy en día cobran gran importancia los **juegos digitales**. Debe prestarse especial atención a los videojuegos, donde cada vez se muestra una violencia mayor y las mujeres que aparecen son figurantes que no participan en el juego y que representan un alto *contenido sexual*, con cuerpos ideales (Acosta Martín, 2013). Esto es peligroso porque en el aula también se observa como juegan a luchar imitando el contenido de estos videojuegos e incluso repitiendo 'palabrotas' que han escuchado en ellos.

b. Películas infantiles.

Las películas infantiles son uno de los medios que más sirven de modelo de referencia en la conducta de niños y niñas. Ramos Jiménez (2006), explica que en ellas las mujeres se representan como personas vulnerables, frágiles y solamente valoradas por su *belleza* y atractivo físico y toda la trama se basa en encontrar un *marido* o *competir con otra mujer* por ser la más guapa. El público infantil femenino escucha estas ideas y las interioriza. De igual manera les muestran solamente la *orientación heterosexual* como la única que existe o la función maternal de las mujeres como si fuese obligatoria. Además, jamás los protagonistas se enamoran por cualidades personales, solamente por sus bellas voces, su pureza o belleza en el caso de las princesas y por su valentía y fuerza en el caso de ellos. Al público infantil masculino le enseñará que las figuras masculinas en estas películas sean héroes o villanos no mostrarán sus emociones, por lo que pensará que no deben expresar miedo o tristeza cuando lo sientan ya que no serán auténticos 'héroes' (Ramos Jiménez, 2006). Del mismo modo se refleja en muchas de las películas el miedo a envejecer, la extrema violencia como algo gracioso, el acoso y humillación desde la risa, el acoso sexual, que los villanos no tengan oportunidad de ser perdonados y de cambiar y sean castigados con la muerte e incluso la normalización de personas borrachas desvanecidas en el suelo ya que en la mayoría de las fiestas dentro de las películas se normaliza el alcoholismo (García Cuesta, 2011).

En el anexo 2 se recoge una tabla con un análisis mucho más detallado de las películas de princesas más conocidas de toda la historia de Disney, incluyendo alguna de la compañía Pixar. La tabla es de elaboración propia porque recoge una síntesis de la opinión de varios autores y autoras que se han dedicado a analizar de un modo crítico estos materiales. Resulta interesante ya que algunos analizan las mismas películas aportando ideas distintas que se complementan. El resumen principal de este análisis es que hay muchos más personajes masculinos que femeninos. Ellos reflejan fuerza, poder, valentía en las películas de princesas. Además, no suelen hablar sobre hechos personales de su vida y no se les da una caracterización fuerte. Ellas reflejan estar dentro de los cánones de belleza, la interiorización de los roles de madre y cuidadora que asimismo hacen gustosamente incluso cuando se encuentran prisioneras. Todas sus conversaciones entre ellas son por la preocupación de encontrar un hombre, denominado 'príncipe azul'. Este refleja la idea del mito de amor romántico expuesto en el punto 3.4.2. De igual manera, apenas hay villanos masculinos, y los que hay estos luchan por arrebatarse el poder, mientras que las villanas se muestran como personas superficiales que todo su odio hacia la protagonista (nunca les sucede esto con un varón) es porque sienten que es más hermosa que ella y sienten la necesidad de destruirla. Otro aspecto relevante es que en casi todas las películas no se concibe una relación hombre- mujer que sea amistosa, siempre finaliza con el enamoramiento de ambos, lo que provoca que niños y niñas no estén tan unidos y se vean como dos grupos muy diferentes.

Es importante informarse de este tipo de análisis para darse cuenta de muchas enseñanzas que las películas transmiten a la primera infancia de forma implícita y que forman parte de las películas

favoritas recordadas desde la nostalgia del público adulto. En el caso de que se continúen mostrando estas películas en el aula de Educación Infantil, debe trabajarse posteriormente valores inclusivos que lo contrarresten, como se hará en la propuesta pedagógica e insistir en destacar otras cualidades de ellas y ellos, aparte de hablar de muchos temas que no sean el amor heterosexual.

c. Cuentos infantiles

Los cuentos son un gran recurso para usar con los infantes, debido a que sirven para hablar con ellos sobre emociones, miedos, conceptos o aspectos sociales o temas concretos, como la igualdad. En la etapa de Educación Infantil de 3 a 6 años, los infantes identifican rápidamente los personajes bondadosos o los villanos de una historia (García, 2013). Sin embargo, estos no siempre se transmiten de la mejor manera, sino que repiten antiguas concepciones que deberían estar superadas.

Los *cuentos tradicionales*, que hoy en día aún seguimos contando, previamente eran de tradición oral y estaban destinados a la gente adulta. Ciertas personas iban de pueblo en pueblo contándolas, hasta que mucho tiempo después cuando más gente comenzó a escribir pasaron a quedar escritas habiendo distintas versiones. Por ello historias como la de Blancanieves, aunque hoy en día nos parezcan terriblemente machistas reflejaban como era el modo de vida en esa época. El problema está en que actualmente en el siglo XXI se siguen trabajando en las aulas estos cuentos sin darles una readaptación. Lo curioso es que existiendo historias que mostraban a protagonistas valientes, como la niña que riega las albahacas, estas no han sido conocidas o llevadas al cine (Torres Begines y Palomo Montiel, 2016). Sin embargo, actualmente los cuentos reflejan los mismos valores sexistas que los que se pueden apreciar en las películas, que los expuestos en el apartado anterior (Ramos Jiménez, 2006).

Uribe Valdés (2011) plantea que cerca del año 2000 comienzan a realizarse concursos sobre literatura feminista, entre ella infantil. Si la literatura refleja enseñanzas y personajes no sexistas con los que niños y niñas puedan identificarse, en un futuro tendrán una manera de pensar inclusiva. Por otro lado, Enguix y López (2014) desarrollan toda una serie de propuestas acerca de material no sexista para trabajar con la infancia más joven. De este modo podrán ver que niños y niñas son iguales y la existencia de muchos tipos de feminidad o masculinidad aparte de los dos que se han remarcado históricamente. Es bueno conocer ciertas pautas que permitan analizar si en un cuento puede haber sexismo. En primer lugar, se observará si siempre son los personajes masculinos quienes toman las decisiones o hacen de rescatadores y si las protagonistas femeninas son libres o su familia u otros personajes toman las decisiones por ellas. En segundo lugar, hay que analizar si estas son presentadas como seres delicados y frágiles o se muestran más rasgos de personalidad aparte de estos y si su éxito en la vida depende de cómo son de agraciadas. En tercer lugar, comprobar si los personajes antagonistas son siempre brujas feas y

malas mientras que los brujos son sabios y bondadosos. Y, por último, qué papel desempeñan y si este reduce a las mujeres al ámbito privado y a los hombres al público.

d. Canciones.

Otra herramienta muy empleada en casa y en el aula con niños y niñas es la enseñanza de canciones. Sin embargo, muchas no son nada inocentes, e igual que los materiales anteriores, cuando se analizan las canciones de las películas de princesas destinadas a la infancia, se descubre que están llenas de comentarios muy machistas y ofensivos hacia las mujeres. Por esta razón hay que tener especial cuidado cuando se les permite ver estas películas, ya las canciones que figuran en ellas serán repetidas alegremente por el alumnado infantil, sin pararse a pensarlas pudiendo quedar normalizadas entre sus pensamientos (Ramos Jiménez, 2006).

Ramos Jiménez (2006), realiza un análisis de algunas canciones infantiles que expresaban barbaridades o normalizaban la violencia como 'Don Federico' (Ongil, 2016). Esta canción era una canción de comba pensada para niñas, donde estas cantaban cómo un señor mató a su mujer, la cocinó y después se casó con otra. Estas canciones en su momento eran cantadas entre mujeres como prevención de maltrato en pareja, pero hoy en día más bien parece que normalizan lo que sucede en la canción. Como esta hay muchas otras canciones populares que se cantan desde hace siglos y deben revisarse y readaptarse o sustituirse por otras, como 'Los días de la semana' de Miliki, Gabi, Fofó y Fofito, que ha sido revisada por sus propios autores en los últimos años (Llorens Mellado, 2013).

De igual manera, parece preocupante que en todos los géneros musicales ha aumentado el número de frases sexistas o que naturalizan la violencia (Hormigos-Ruiz, Gómez-Escarda y Perelló-Oliver, 2017). En 2012, Guarinos explica que en cualquier tipo de música la mujer aparece como objeto sexual. La principal temática actual de las canciones es el amor, aunque haya todo tipo de temas. En este tipo de canciones interpretadas por mujeres femeninas como Rihanna, se habla de relaciones amorosas donde los chicos no muestran interés y ellas van detrás y sufren. También se habla de cómo muchos chicos hablan de las chicas como si fuesen 'prendas de usar y tirar'. Con este apartado se refuerza la idea de que las canciones son cantadas de forma inconsciente, pero quedan en el pensamiento interiorizadas y por ello es importante analizarlas previamente a exponerlas en el aula, independientemente de si son sacadas de películas infantiles, la radio o las canciones que se empleaban hace siglos.

e. Revistas infantiles

En cuanto a otro material destinado a la infancia, Verchili Martí, (2010) realiza un análisis realizado sobre revistas destinadas a niños y niñas de 3 a 12 años. El autor explica cómo incluso aquellas destinadas a la etapa de educación Infantil, recalcan la feminidad y los cuidados. Se dirigen a las niñas lectoras con muchos adjetivos cualitativos de adulación, muy similares a los cuentos de princesas. En la revista se pueden ver cantidad de frases donde se dirigen a ellas con consejos

de belleza similares a los de las revistas para mujeres adultas, animándolas a maquillarse 'para ser verdaderas princesas' o sobre cómo combinar su ropa. Esto claramente hace que las niñas se identifiquen con preocupaciones de personas adultas, cuando estas ni siquiera deberían existir en el mundo adulto. De igual manera, aumenta en el abuso sexual hacia los menores, haciendo que se vean con un aspecto externo que no coincide con su edad real y aumentando el interés de las personas pedófilas hacia ellas, al quedar sexualizadas. Para reforzar más esas lecciones, estas revistas acostumbran a regalar pequeñas muestras de maquillaje junto a la entrega, para reforzar este interés por ello. En numerosas ocasiones estos ejemplares incluyen guías sobre cómo debe comportarse una buena princesa, otro ejemplo de adoctrinamiento sexista. Este tipo de material se puede observar en el patio escolar, por lo que estos peligrosos mensajes llegan también a las aulas.

f. Los libros de texto en los colegios.

Calvo Iglesias, (2019) defiende que en el pasado las mujeres eran invisibilizadas, aunque hicieran grandes aportaciones en el mundo del arte, literatura, ciencia etc. Pese a la incorporación de las mujeres en el mundo educativo y laboral, actualmente los libros de texto siguen mostrando los logros y aportaciones a lo largo de la *historia* de *figuras masculinas* en su mayoría. Esto provoca que los infantes creen que solamente los varones son los únicos que han hecho descubrimientos, por lo que se deduce la necesidad de crear situaciones donde el alumnado pueda conocer estos temas vinculados con las Ciencias Sociales y la historia, (competencia CG13.2).

Edelsztein, (2012) realiza una propuesta consistente en proponer a un grupo de personas que citasen mujeres importantes en el ámbito científico, distintas a Marie Curie. Explica que lo normal es que no se recuerden muchas más. Además, muchas de aquellas mujeres que podrían haberse dedicado al mundo de la investigación, pronto quedaban reducidas al mundo familiar, en el que probando distintos métodos descubrían maneras de limpiar más eficaces. La invisibilización por parte de los libros de texto y las editoriales de las *mujeres* que sí lograron dedicarse a lo que querían, provoca que muchas niñas no encuentren personajes de su mismo sexo en los que inspirarse, para así construir su forma de ser (Manassero Mas y Vázquez Alonso, 2003), lo cual se relaciona con la competencia CG13.1. Aparte, tanto los progenitores como los docentes tienden a asumir que una niña no se dedicará ni le interesará esta rama (Manassero Mas y Vázquez Alonso, 2003). Todo esto hace que las expectativas de niñas y niños queden condicionadas (Agudo, 2018). De igual manera, entre las *ilustraciones* de materiales escolares también se puede observar que las acciones son estereotipadas y las mujeres suelen aparecer haciendo labores propias de la vida privada (García Perales, 2012).

En 2014, Hamodi establece que es muy preocupante ya que en las aulas se imparte este *currículum oculto* que no muestra la realidad, sino que encubre una parte e impide el progreso del sexo femenino. Ella explica cómo analizó varios libros escolares realizados por distintas editoriales donde, aunque salían varones realizando tareas domésticas. Sin embargo, no se debía a un

avance en el recorrido feminista, sino a que la mayoría de los dibujos eran personajes masculinos, por lo que proporcionalmente era normal que ellos saliesen haciendo la mayoría de las acciones. Otro aspecto preocupante sea que la mayoría de las personas que han colaborado en esta investigación eran mujeres, lo que lleva a pensar que quizá no sea un tema que parezca preocupante a muchos hombres.

Con todo este análisis fundamentado en distintos autores, se puede destacar cómo existen concepciones muy antiguas y enraizadas que comprenden desde cómo se concibe o siente cada persona, las posibilidades profesionales y personales que tiene, etc. Estas concepciones se transmiten mediante el lenguaje y a través de todo tipo de medios, juguetes o diversos materiales, para adultos e infantes. Están tan interiorizadas que a menudo no dejan ver la opresión que crean a los seres humanos y más en concreto a la mujer. De igual manera a veces los adultos (incluyendo a los docentes) cuando compran materiales para el aula no son conscientes de que pueden estar transmitiendo valores muy peligrosos. Del mismo modo parece que una palabra inoportuna dedicada a un niño o niña no tiene repercusión, pero muchas veces les queda grabada en sus pequeñas mentes pensantes. Por ello, reconocer esos mensajes es el primer paso para transformarlos por otros que liberen en vez de oprimir, por ello era relevante la explicación de la perspectiva feminista, que intenta resaltar de forma explícita estas enseñanzas que muchas veces se encuentran escondidas o interiorizadas. Es por esto por lo que se buscará poder lograr un cambio desde el aula, mediante una propuesta concreta que intentará 'luchar' contra todo lo que se ha descrito hasta ahora, planificando con un criterio más adecuado las actividades (competencia CG7 y CG8). De este modo se buscará lograr uno de los objetivos de este TFG; promover la igualdad en el aula, mediante otro de los objetivos; la implementación desde una propuesta de trabajo por rincones. Este apartado no solo se relaciona con la competencia CG4, sino también con la CG6, que estudia como muchas prácticas educativas que reciben estos infantes son perjudiciales para su salud y pueden oprimirles.

3.6. JUSTIFICACIÓN DE LA METODOLOGÍA POR RINCONES EN EDUCACIÓN INFANTIL

3.6.1. Origen.

Antiguamente, las escuelas seguían unos métodos de enseñanza bastante tradicionales, basados en cartillas numéricas y caligráficas y en la repetición de canciones populares, pero estas no eran del todo efectivas. De esta manera no resultaban relevantes para el alumnado, ya que se hacían por mera repetición mecánica, sin ser significativas para el alumnado. Hoy en día, se sabe que los niños que han recibido otro tipo de enseñanzas como la escucha de narraciones orales tienen después una mejor integración en el aprendizaje de la lectoescritura (Ceballos, 2016b). Esto puede llevar a concluir que no es suficiente con la continua repetición, ya que los niños y niñas necesitan sentirse partícipes en el aprendizaje. Pese a que actualmente haya numerosas investigaciones que así lo demuestren, en muchos centros se mantiene ese modelo de enseñanza del pasado,

caracterizado por una relación profesor-alumno bastante jerárquica. El vínculo entre el alumnado y profesorado mejoraría mucho si la enseñanza fuera de un modo más cercano, pues esto fomentaría un clima más distendido en el aula (Sierra Polanco, 2019). En ese tipo de centros, gran parte del alumnado siente mucha lejanía con sus profesores, lo que provoca que cuando siente ciertos miedos no acuda al profesorado para que le ayuden. Esto a su vez influye en el éxito escolar y en su autoestima (Martínez Vélez, 2013) ya que si se siente así su capacidad de aprender será más baja. Además, Calvo Muñoz (2014) explica que tras varios experimentos pudo relacionar el fracaso escolar con estudiantes no motivados en centros con pedagogías tradicionales, porque están muy alejados de situaciones donde los infantes piensen por sí mismos mientras juegan.

Como consecuencia de estas situaciones, muchos centros han intentado modernizarse y cambiar sus pedagogías por otras más innovadoras y cercanas a los intereses del alumnado infantil. Entre estas nuevas metodologías encontramos el trabajo por **rincones** (Piatek, 2009).

3.6.2. ¿Dónde se incluye o refleja esta propuesta?

Todas las actividades que el docente prepare y lleve a cabo en su aula (independientemente de la metodología con la que se lleven a cabo) se deben incluir en una programación elaborada por el docente donde detalle todos los contenidos, objetivos y sistema de evaluación que va a llevar a cabo durante el curso escolar, junto a un calendario donde detalle cuanto tiempo ocupará cada contenido. Estos a su vez se reflejan de un modo menos detallado en el PEC. Este es el Proyecto Educativo de Centro, uno de los documentos institucionales del colegio y se redacta principalmente para las familias y refleja el funcionamiento del colegio, normativa, organización de recursos materiales y humanos entre otras cosas (González Barbero, 2010). En el caso personal de la propuesta elaborada en este TFG, se ha realizado teniendo en cuenta el PEC (2019) de un centro concreto, descrito en el siguiente apartado, en el punto 4.1. De este modo se trabaja la competencia CG12.

3.6.3. Vinculación con el currículum.

En relación a la competencia CG11 y teniendo en cuenta los contenidos que la ley marca que deben trabajarse en Educación Infantil (Decreto 17/2008, de 6 de marzo), este modo de trabajo es una manera óptima para trabajar muchos contenidos de un modo transversal, entre ellos el desarrollo del lenguaje escrito y oral o el musical, la interiorización de las rutinas diarias, el reconocimiento de reglas en sociedad y de las personas más cercanas en sus vidas o el descubrimiento de la naturaleza, personajes históricos y el dominio artístico, matemático o espacial. Estos aprendizajes están muy relacionados con las **inteligencias múltiples**, un término creado por Gardner (1985). El autor defiende que las personas no tienen un solo tipo de inteligencia, ni esta tiene por qué ser la lógico- matemática o la lingüística, hay muchas más como la musical o la espacial, siendo siete en total. No todas se desarrollan a la misma velocidad, pues se desarrolla de un modo más lento la lógica que la interpersonal. Otras se desarrollarán mucho más si son fomentadas al infante por su familia, como la musical. Esto no quiere decir que cada

persona sea buena en todas, pero sí se pueden plantear actividades con las que se potencien las distintas inteligencias. Para ello es bueno potenciar todos los aprendizajes que se puedan desde experiencias que sean concretas, (Rodríguez Santos, 2014). Por esta razón, en los rincones se trabajan todas estas inteligencias, ya que habrá rincones que potencien cada una de ellas o incluso varias a la vez.

Por ello la propuesta busca ser lo menos abstracta posible para los estudiantes, incluyendo elementos audiovisuales, cuentos, rincón de juego, etc. De este modo, aunque la temática de la propuesta sea la perspectiva de género, se busca el modo de potenciar mayor número de contenidos y habilidades transversales posibles.

3.6.4. Definición y características de esta metodología.

¿Qué es el trabajo por rincones entonces? la metodología por rincones se trata de un modo de trabajar en el que el alumnado trabaja por equipos en distintos espacios de la clase dedicados a un tipo de competencia determinada, como la musical, la artística o la matemática, (Piatek, 2009). Es decir, el grupo-clase realiza las mismas actividades, pero no al mismo tiempo, sino en momentos del día o la semana diferentes, ya que cada actividad se realiza con el equipo de trabajo.

Esta metodología no es solamente un modo de distribuir el espacio, sino también una manera de llevar a cabo la enseñanza (Del Carmen y Viera, 2000). Mediante este método, todas las actividades tienen unos objetivos y contenidos detrás, relacionados con el currículo que marca la ley educativa. Con ello se promueve el trabajo en equipo y a la vez la individualización, pues no a todos se les plantea lo mismo, se realizan adaptaciones (Dembilio Gilpérez, 2009). Asimismo, en esta metodología el juego cobra una gran importancia, ya que en la mayoría de los centros donde se trabaja por rincones se permite al menos un rincón de juego ya sea libre o guiado (Morillas Martín, 2009), que se describirá de un modo más detallado en qué se basará en el rincón de juego simbólico (ver apartado 4.7.5).

3.6.5. Una descripción más detallada

Con respecto a los **espacios**, en el trabajo por rincones, el número de rincones que se establezcan en la clase es flexible y basado en las características del alumnado concreto de ese año escolar, del tipo de recursos de los que disponga el centro y del nivel de ayuda de la maestra que se necesiten en ellos (Fernández Piatek, Gavilán Izquierdo y De la O Toscano Cruz, 2009). Aunque estos cambien cada año, Dembilio Gilpérez (2009), insiste en que es importante que cada espacio tenga una ubicación fija durante todo el curso. Otro aspecto para considerar es el modo en el que se distribuye cada espacio, ya que algunos necesitan estar situados en un sitio concreto de la clase y en otros no es importante (Fernández Piatek, Gavilán Izquierdo y De la O Toscano Cruz, 2009). De este modo se pueden programar cada rincón para que algunos necesiten más ayuda del docente y otros no (Dembilio Gilpérez, 2009).

En relación a los **materiales** presentes en cada rincón, hay que escogerlos con cierto criterio, de modo que sean relevantes para la actividad. Si esto no se tiene en cuenta la presencia de materiales irrelevantes para la tarea puede provocar la distracción de los niños y niñas, desviándose del objetivo para el que estaban pensados. Estos a su vez deben estar a la altura y alcance de los infantes para que tengan autonomía y no necesiten recurrir al adulto constantemente (Piatek, 2009). De igual manera, Dembilio Gilpérez (2009) recomienda que los materiales tengan una apariencia atractiva para ellos, y estén en un lugar en el que ellos alcancen a cogerlos de forma independiente. Por último, todos los materiales se encontrarán en muebles junto a un cartel que describa qué materiales son, para mejorar su lectura y ayudarles a recordar en qué lugar de la clase pueden encontrar cada cosa (Tourón Moráis, 2006) muy relacionado con la CG13.4. Como adaptación mía, se pueden añadir pictogramas al principio hasta que el alumnado reconozca las letras, especialmente para el niño con NEE. Fernández Piatek, Gavilán Izquierdo y De la O Toscano Cruz, (2009) detallan una última recomendación sobre los materiales. Ellos argumentan que estos deben estar ordenados siempre, cuidando que no haya rotos o muy desgastados. De esta manera, si ellos siempre ven que se encuentra en buen estado, también tendrán que dejarlo como estaba antes de utilizarlo. Además, el docente no debe incluir materiales peligrosos al alcance de los niños. Cuando se necesite un material así, debe manejarlo él o estar presente en ese rincón y después custodiarlo en un lugar que no quede al alcance del alumnado, por su protección.

Por lo que se refiere al tiempo, es aconsejable que las **sesiones duren una hora** y que ellos puedan escoger libremente al rincón que quieren ir, por lo que se seguirá esta recomendación en la propuesta. Cuando terminen la tarea programada en el rincón elegido podrán ir a otro (Hernández Gutiérrez, 2013). La temporalización concreta de esta propuesta se concretará en el apartado 4.8.

Por lo que se refiere al **número de adultos en el aula**, sería conveniente que hubiese varios profesores en el aula para asegurar el aprendizaje ante las tareas, sin embargo, esto normalmente no sucede. Por ello, en la propuesta se considera que se contaría con algún apoyo en el aula, como algún familiar adulto (para alguna actividad específica) o algún estudiante de prácticas (Morillas Martín, 2009).

3.6.6. Ventajas de esta metodología

En primer lugar, como las actividades no son realizadas por toda la clase a la vez, cada alumno puede dedicarle el tiempo que necesite, pudiendo terminar la tarea a su ritmo (Dembilio Gilpérez, 2009), independientemente de si el resto de los miembros del equipo la han finalizado o no, por lo que respeta el ritmo de aprendizaje individual. Es una metodología bastante inclusiva ya que procura plantear actividades donde todos puedan participar, aunque no tengan las mismas habilidades, pues en muchas son reflexiones grupales o coordinación en equipo, favoreciendo así la integración y aportación de todos (Del Carmen y Viera, 2000). En segundo lugar, el trabajo en

pequeños grupos sin la presencia continua del profesor ayuda a que el niño alcance sensatez, así como cierta emancipación de la imitación del adulto, pues no le siguen como sucede en las metodologías tradicionales, que a veces todos imitan lo que hace el docente. Esto propicia la estructuración del aprendizaje y que vayan aprendiendo por ensayo- error en ellos. (Fernández Piatek, Gavilán Izquierdo y De la O Toscano Cruz, 2009).

En tercer lugar, otra ventaja de este método está en que las actividades planteadas parten generalmente de temas que se encuentran entre los intereses de los infantes (Morillas Martín, 2009).

Por último, con esta metodología de trabajo mejoran las relaciones entre los infantes, la autoconfianza en las tareas y el pensamiento hipotético- deductivo en el que se realizan preguntas, formulan sus teorías sobre ellas y después las comprueban para saber si son ciertas. Del mismo modo se mejora el trabajo cooperativo, la toma de responsabilidades. También añade que el docente en este tipo de metodologías es un simple guía, no el protagonista como sucede en otras pedagogías tradicionales (Dembilio Gilpérez, 2009). Esto ayudará a que el alumnado sienta una mayor cercanía hacia el profesor, implicándose más en lo que debe hacer y pudiendo sentir más confianza para acudir a esta figura ante algún problema.

Cabe destacar que se ha elegido esta metodología ya que se considera que con ella se pueden fomentar muchas áreas de aprendizaje y distintos tipos de inteligencias. Asimismo, también se ha escogido porque mediante los rincones el docente podrá ayudar al alumnado de un modo más personalizado que si se realizasen toda la clase al mismo tiempo. En conclusión, tras estas definiciones podría considerarse una metodología adecuada con la que realizar la propuesta, pues parte de la diversidad para incluir a todos y todas, además de basarse en la libertad; siendo casualmente estos dos principios objetivos de la perspectiva de género. Esto está relacionado con las competencias CG7, CG8 especialmente y junto a las que se han comentado de un modo más específico en los subapartados.

A continuación, se detallará la concreción de esta propuesta didáctica en la cual se detallarán los distintos aspectos que se han expuesto a lo largo del marco teórico buscando aplicar la perspectiva de género en las distintas actividades que se pueden hacer sobre ello en el aula de Educación infantil.

4. PROPUESTA EDUCATIVA DESDE UNA METODOLOGÍA POR RINCONES

En esta propuesta se incluirán diferentes apartados. En primer lugar, se realizará una descripción del aula, el tipo de alumnado y los rincones escogidos. En segundo lugar, se explicará el tipo de metodología que se llevará a cabo. En tercer lugar, se planteará la importancia de la colaboración familiar y el modo en el que podrán participar las familias en la propuesta. En cuarto lugar, se definirá un caso concreto de un alumno con NEE y se describirán sus dificultades, para poder tenerlas en cuenta en la manera de evaluarle en cada actividad. En quinto lugar, se detallará el

modo de evaluar la propuesta describiendo los distintos instrumentos de evaluación que se emplearán. En sexto lugar se detallará cada rincón, con una fundamentación y descripción concreta de cada actividad llevada a cabo en ellos (incluyendo los materiales, contenidos, objetivos e ítems a evaluar en cada actividad concreta). Y, por último, se explicará la temporalidad; el tiempo que durará la propuesta y en qué momento se realizarán las actividades descritas en cada uno de los rincones.

4.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL AULA Y DE LOS RINCONES DEL CENTRO

La propuesta educativa se realizará en la zona del Pozo del tío Raimundo, en Vallecas, situado dentro de la Comunidad de Madrid. De acuerdo con la competencia CG12, la propuesta estará basada en el Proyecto Educativo del Centro (2019), en este acuden dos tipos de población, una que en su mayoría tiene pocos ingresos económicos y se encuentran bastante excluidos socialmente y otros que la mayoría proceden del barrio de Lavapiés, con padres con modos de vida muy alternativas y bastante concienciados en la igualdad y acuden al centro por su metodología innovadora. Además, según el Plan de Atención a la Diversidad (2019) del colegio, en muchas familias del primer tipo solo trabajan los padres en oficios muy inestables y con sueldos precarios y las madres son amas de casa, muchas analfabetas. Por ello el primer grupo probablemente reproduzca muchos más estereotipos de género que el segundo tal como afirman Albero Verdú y Arriaga Azcárate, (2018) tras una investigación sobre las concepciones que tienen muchas madres de familias con gran austeridad económica, pero esto será muy interesante de observar y de contrastar al reflexionar con todos los estudiantes. Por esta razón ambos grupos fomentarán la diversidad y aportarán aprendizajes a la clase.

La propuesta se planteará para un aula de Educación Infantil de 5/ 6 años. La clase consta de 25 estudiantes, habiendo 12 niños y 13 niñas. Un niño será de necesidades educativas especiales, ya que tiene diagnosticado retraso madurativo (se explicará más detallado en el apartado 4.5). Estos se encontrarán agrupados en 5 equipos de 5 estudiantes. Como es muy importante en esta metodología tener en cuenta la diversidad, tal como expresan Del Carmen y Viera (2000), los equipos se formarán teniendo en cuenta distintas capacidades cognitivas. En cada grupo habrá niños y niñas con virtudes y debilidades distintas para buscar ayudarse entre sí al trabajar en equipo. La propuesta didáctica se planificará para el periodo de un mes.

Habrán 6 rincones, aunque no todos funcionarán del mismo modo. Los rincones los siguientes: **Asamblea, Letras, Arte, Números, Juego simbólico y Biblioteca** (en el Anexo 3 se muestra un plano de la clase y la distribución de estos rincones). Estos deben quedar claramente diferenciados y estar señalados con pictogramas y carteles escritos con el nombre del rincón. De esta manera, cuando se elija a donde ir cada equipo lo tendrá claro evitando confusiones (Del Carmen y Viera, 2000). Se mantendrán las mismas actividades en cada rincón hasta que todos los equipos de la

clase hayan pasado por todos. Adjunto en el anexo un dibujo con un plano sobre la clase y la distribución de los rincones.

El rincón de la Asamblea se trabajará aparte. Todos los días tendrán su rutina en la Asamblea que se explicará posteriormente. Cada una de las cuatro semanas habrá un día en el que se realizará una actividad grupal en este rincón donde no trabajarán por equipos, pues serán vídeos, preguntas o reflexiones grupales. Después, cada día de las cuatro semanas se trabajará por rincones 1 h al día. En ellos el alumnado trabajará dentro de equipos de 5 personas, cada uno con un nombre elegido por ellos. Irán rotando cada semana por todos los rincones, de modo que se les permitirá decidir a qué rincón quieren ir, empezando por elegir el equipo del Responsable o la Responsable del día. La única condición es que no se puede repetir un rincón en la misma semana. De este modo todas las semanas pasarán por las actividades programadas en cada uno, contando con que si algún alumno o alumna falta, el día que regresen irán a la actividad de su equipo a no ser que esta sea juego libre, que irán a la actividad programada del rincón que les falta. Los rincones no tienen el mismo número de actividades programadas, habrá 5 propuestas en la Asamblea, 3 en Letras, 2 en Arte, 3 en Números, 3 en Juego Simbólico y 4 en Biblioteca, de esta manera no todos los rincones requieren la permanencia del docente en ellos. El rincón que no requerirá ayuda será el de Biblioteca, donde cada semana habrá libros con perspectiva de género de distintas temáticas y cada infante elegirá el que quiera para leer libremente y después hacer un dibujo y escribir por detrás que le ha gustado sobre el cuento y qué no. Si en una semana hay varios que necesitan unas pautas iniciales antes de comenzar, los niños podrán jugar libremente en el rincón unos minutos mientras el docente se dirige a cada equipo para explicarles en qué consiste la actividad. Al final del día habrá otro momento de Asamblea para hablar de lo que han aprendido ese día y en algunas semanas exponer una parte de lo trabajado, como la actividad de búsqueda sobre mujeres célebres o la explicación de cada niño sobre cómo es su familia mientras enseña el dibujo sobre ella.

Este espacio también servirá para hablar de conflictos que hayan surgido en el aula, tal como recomienda Piatek, (2009). De este modo se trabaja de forma implícita el fomento del diálogo para evitar el uso de la violencia como solución de problemas. A continuación, se concretará un poco más el modo de trabajar.

4.2. METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA.

Dentro de las distintas maneras de impartir la enseñanza aprendizaje, expuestas por Iglesias Martínez, Lozano Cabezas y Martínez Ruiz, (2013), en esta propuesta se seguirá la **constructivista**. Con ella las personas vivencian distintas situaciones con las que después construyen esquemas de conocimiento, pero siempre partiendo de la experiencia y no al revés. En este tipo de aprendizaje, el docente será un guía en momentos necesarios, pero no un dirigente continuo.

Además, en el rincón de juego simbólico, solo se les dará la temática a la que jugar, sin embargo, podrán hacer lo que quieran. De esta manera, mediante esta 'educación informal' también aprenden, ya que cuando se encuentran un problema, muchas veces lo resuelven y pasan a otra acción como si eso no tuviera importancia, pero quedando en su subconsciente un recuerdo de esa resolución, la cual comienzan a relacionar con aquello que ya conocían (Calvo Muñoz, 2014).

Tras un estudio realizado por Fernández Rodicio (2013), descubrió que los sujetos de su estudio que recibían información con contenido que contuviese imágenes o sonidos lo recordaban mucho mejor. Por ello me basaré en sus deducciones e intentaré que todas las actividades posibles tengan contenidos visuales como los cuentos y cortos y sonoros como las canciones.

Sobre las **actividades**, la mayoría se desarrollarán en los rincones más relacionados con la actividad planteada, aunque pueda darse el caso de que en uno de arte haya implícita una actividad de lectoescritura, no obstante, el objetivo principal no será esta, sino la primera. Esto es algo normal en Educación Infantil, ya que la enseñanza- aprendizaje es globalizada, lo que quiere decir que en la mayoría de las actividades que se plantean se relacionan muchos temas (Frison y Gaudio, 2017).

Con respecto a **los materiales**, la mayoría serán de elaboración propia, los cuales se especificarán en cada rincón. Otros serán libros, fotografías, materiales audiovisuales, canciones seleccionadas previamente para lograr el desarrollo de los objetivos.

Acerca de las **normas**, habrá unas normas de conducta generales aplicables a cualquier actividad. Estas serán respetar el trabajo de los demás, escuchar cuando alguien habla o comparte alguna idea, tener actitud trabajadora, dialogar ante un conflicto y cuidar los espacios y materiales de la clase. El otro tipo de normas serán las pautas concretas que se den para seguir cada actividad.

Toda esta metodología se ha adecuando a la línea de trabajo del colegio expuesto, recogida en el Proyecto Educativo del Centro (2019), en la cual se trabaja por rincones y equipos de trabajo, excepto en los momentos de la Asamblea donde se reúnen todos. Todos los espacios se cuidarán para que resulten agradables y cercanos a su realidad. El resto del funcionamiento de los equipos ya se ha descrito en el subapartado anterior.

4.3. PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA PROPUESTA

Aunque todas las actividades se realizarán dentro del aula con el fin de que ningún estudiante cuente con desigualdades sociales que le impidan poder realizarlas externamente, se necesitará la colaboración de las familias. De acuerdo con la competencia CG5, para ello será fundamental la *acción tutorial*, ya que es la herramienta de comunicación entre el docente y las familias. Rodríguez Fernández y Moreno Lozano, (2015) la definen como la educación que se logra en el alumnado mediante la participación del profesorado y los miembros que cuidan al alumnado, que suelen ser las familias. A éstas se les informará de la propuesta y se les explicará brevemente los objetivos que se buscan lograr con ella, remarcando la importancia del uso del lenguaje y de

enseñanzas en el hogar igualitarias y no discriminen a los niños y niñas por si expresan sus emociones o si se sienten más identificados/as con el sexo contrario. También se intentará hablar con las familias para que normalicen la existencia de un mundo muy diverso (especialmente desde la diversidad familiar) y se les hablará de algunas películas, series y cuentos especialmente anticuados y machistas con la intención de que puedan hacer versiones con sus hijos u escoger otros que se preocupen por mostrar la diversidad e igualdad.

Además se les planteará la posibilidad de acudir al aula aquellos que quieran y puedan (siempre que sigan las pautas que les del docente y estén como figura de apoyo en caso de que algún infante necesite ayuda, pero sin dirigir continuamente su actividad) para algunas actividades que requieran más ayuda, como la de la receta de cocina, la investigación sobre mujeres célebres, o la actividad '¿quién pintó este cuadro?' o la reflexión sobre el cuento 'Arturo y Clementina' (Turín, 2001). De este modo se buscará una mayor implicación de las familias en estas enseñanzas y puedan observar que muchas veces los niños y niñas tienen pensamientos mucho más avanzados o integradores y cuando no es así solamente están repitiendo los pensamientos que han escuchado a otra persona.

4.4. CASO DE UN NIÑO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL: RETRASO MADURATIVO NEUROLÓGICO.

Como se ha expuesto antes, en el aula hay un alumno con **retraso madurativo** diagnosticado. Por ello se describirán a continuación algunas de las características propias de este trastorno para comprender como ayudarlo y saber en qué actividades puede requerir una ayuda mayor o una adaptación curricular, ya que todo el alumnado tiene el mismo derecho a aprender, siguiendo los principios del feminismo. Esto se vincula con la competencia CG3, que comprende los casos de los estudiantes que sufren trastornos del desarrollo o dificultades de aprendizaje.

Durante toda la vida los seres humanos crecen en tamaño porque al mismo tiempo se da un desarrollo de sus distintos órganos, que se comienzan a diferenciar y especializar hasta que en un momento dado alcanzan la maduración. Campos Castelló, (2013) explica que los primeros años son clave para todos estos cambios, pues al nacer, el sistema nervioso compuesto por redes neuronales, aún se encuentra en formación. ¿Qué aspectos influyen en una correcta formación? En primer lugar, aspectos genéticos heredados por el niño o niña de sus padres. En segundo lugar, un conjunto de comportamientos externos hacia ese niño. Las personas que sufren un trastorno en su desarrollo pueden sufrir, entre otros problemas, retraso madurativo. Esto quiere decir que el individuo con este trastorno, independientemente de su CI se encuentra por detrás con respecto a otros individuos de su edad en cuanto a aprendizajes y desarrollo (Campos Castelló, 2013). En un desarrollo normal el infante habría dominado su conciencia fonológica sobre los 4 años (Ardila y Roselli, 1992, citados en Roselli, 2003). Por ello podemos decir, que este niño teniendo 5 años aún tiene ciertos problemas en el ámbito fonológico que le hacen estar retrasado con respecto a los demás.

¿Qué estímulos externos se ha descubierto que pueden favorecer este trastorno cuando la persona se encuentra en el periodo infantil? Algunas conductas perjudiciales son la baja estimulación y atención al individuo, falta de afecto de su madre, encontrarse en situación de marginación, el sufrimiento de maltrato de cualquier tipo y los malos hábitos alimentarios (Campos Castelló, 2013). El alumno concreto del aula presenta una gran dificultad en el aprendizaje de la lectoescritura, sin embargo, aunque no tenga la misma cantidad de vocabulario que los compañeros de su edad, es capaz de expresarse bastante bien mediante el habla oral. Por otro lado, en el ámbito matemático no tiene problemas ante el conteo ni el reconocimiento visual de los números, pero sí en la escritura de estos, por su retraso en el aprendizaje de la escritura. Por ello los principales objetivos con este niño para las actividades serán que consiga expresarse oralmente y que entienda las nociones que se tratarán en ellas, ya sean específicos de género o transversales de las áreas del currículum.

En cada actividad se describirá de un modo más concreto el modo de trabajar con él. Para escribirlo de un modo reducido en cada actividad, se usará 'NEE' como abreviatura de necesidades educativas especiales.

4.5. CRITERIOS GENERALES DE EVALUACIÓN.

Este apartado se encuentra muy relacionado con las competencias CG9 y CG10. Estos comprenden que la evaluación es muy útil, pues ayuda al profesorado a darse cuenta de la consecución por parte de los alumnos de los objetivos que tenía programados. Ello permite mejorar y pensar nuevas maneras de proponer una actividad cuando la mayoría de la clase no supera los objetivos, así como programar las adaptaciones o ayudas específicas para algunos alumnos, cuando son los únicos que nos los logran. Algunos **instrumentos de evaluación** son el *diario*, que permite registrar de forma detallada situaciones específicas que llamen la atención del docente, y las *listas de control* en las que se observa si los alumnos cumplen ciertas acciones o conductas o no, (Bejerano González, 2011). En el caso de esta propuesta, se empleará en primer lugar el diario para que el docente registre observaciones concretas que sean relevantes y no tengan cabida en una mera lista de control. En segundo lugar, se utilizará la lista de control elaborada en forma de tabla de doble entrada. En cada actividad se evaluarán unos objetivos concretos sobre la perspectiva de género y otros transversales que se trabajan implícitamente.

La evaluación quedará completada mediante tres recursos más; una actividad de evaluación final, una cámara de vídeo y una autoevaluación del docente. Con respecto a la actividad final, se realizará en el rincón de letras con la valoración de cada infante sobre la propuesta y su reflexión sobre qué actividad fue su favorita. De igual manera, tras el consentimiento de los padres o tutores legales de los alumnos, se grabará mediante una *cámara de vídeo* el rincón de juego simbólico, para que el docente pueda ayudar al resto de rincones pudiendo analizar posteriormente las interacciones y frases expresadas aquí y registrarlas en el diario de observación. Este sirve tal como planteó en 2007, Gutiérrez Quintana, para analizar de un modo más detallado ciertas conductas

del aula, pese a que no pueda captar un plano igual de completo como el real. Por último, se adjuntará una *autoevaluación* del docente una vez terminada la implementación de la propuesta.

Antes de definir cada rincón y las actividades programadas en ellos, debe aclararse que todas las tablas en las que se mencione el currículo se han extraído del Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil (BOCM del 12) y se encuentran en el anexo 4 debido a su gran extensión. Por ello en las actividades se encontrarán los que han sido redactados de forma personal, mientras que en el anexo se recogerán de forma literal conforme a ley, lo cual se basa en la competencia CG11.

4.6. LOS RINCONES Y SUS ACTIVIDADES.

Los siguientes rincones constarán de una explicación sobre el funcionamiento específico de cada uno de ellos, así como la descripción de las distintas actividades realizadas en estos. Con respecto a las actividades incluirán una fundamentación de su necesidad y descripción para conocer cómo se aplicaría. Además, incluirán el conjunto de materiales, contenidos, objetivos, criterios de evaluación y adaptación curricular para el caso de NEE especificados en cada actividad.

4.6.1. El rincón de la asamblea.

a. Introducción y vinculación con el currículo.

Este rincón se va a emplear de dos maneras, como lugar donde realizar la rutina diaria o como lugar donde se harán las únicas actividades grupales cuando se necesite hablar sobre algún tema, analizar un vídeo, canción, etc. La rutina diaria será la siguiente. En primer lugar, cada día habrá una persona responsable elegida por aquella que lo fue el día anterior. También habrá otra que sea su ayudante/ a, elegida por el protagonista diario. Tendrán que ver qué mes, día de la semana es y qué tiempo hace. A continuación, se fijarán visualmente en sus compañeros y compañeras intentando descubrir quiénes han faltado. Después el resto puede añadir si falta alguien de quien no se hayan percatado. Por último, comprobarán con los carteles de los nombres quién ha faltado en cada equipo. Cada día se trabajará alguna canción de distintas temáticas; números, vocabulario inglés y por supuesto sobre género.

Es recomendable que en el rincón de la Asamblea figuren los *nombres* de todos los miembros de la clase. Esto fomenta la *lectoescritura* en el momento diario en el que el responsable o la responsable pasa lista leyendo los nombres para practicar la lectoescritura y observar quién ha faltado, pero además sirve para poder recurrir a él cada vez que en una actividad tengan que escribir su nombre. En un principio deberán escribirlo sin mirar y posteriormente podrán coger su nombre y comparar letra por letra lo que han escrito. Con actividades como conocer el *día de la semana* o el *tiempo* que hace se trabaja la lectura ya que tienen que reconocer visualmente en qué día de la semana están. También es interesante partir de los carteles con los nombres de los

estudiantes para compararlos con los días de la semana y así observar qué letras comparten (Tourón Moráis, 2016), vinculado con la CG13.4.

Asimismo, es bueno emplear *canciones* o *cuentos* en este espacio, con el objetivo de trabajar mediante ruidos y onomatopeyas la motricidad de los labios y la lengua. Esto les ayudará a mejorar la dicción la hablar. Del mismo modo es beneficioso para trabajar la respiración, las pausas y silencios, el modo de pronunciar las oraciones mediante la escucha de relatos, la imitación... (Martínez Gámez, 2003), vinculado con la GC13.5. Esta misma autora expresa la importancia de dejar espacio en el aula para el *habla espontánea*, buscando que creen un recuerdo positivo hacia la lengua oral, una mejora en la comunicación y un mejor clima entre el alumnado, por lo que el momento de la Asamblea sería un buen momento donde permitir conversaciones espontáneas. De este modo se va estructurando la secuenciación de oraciones, el pensamiento previo de las ideas que se van a contar o la escucha del resto, tanto en la lengua nativa como en una aprendida como segunda lengua, relacionado con la GC13.4.

Además de los beneficios que supone en el uso de las canciones (ya mencionadas antes) en el *desarrollo físico* de los infantes también ayuda a canalizar los sentimientos y emociones en el alumnado y la sensación de pertenencia a una comunidad (Menéndez-Ponte Cruzat, 2001). Por ello puede ser bueno realizar algunos juegos- canción que involucren a la vez contenidos, movimiento y emociones, como la canción '3 Little monkeys' donde se representa con peluches lo que sucede en la canción, '1 banana, 2 bananas, 3 bananas, 4' donde se camina por la clase a distintas velocidades a la vez que se practica la serie numérica en inglés. Estos recursos aumentan la concentración de los infantes, al reforzar los sonidos y melodías en su cabeza junto a las letras trabajando a la vez la música y el vocabulario (Brígida Corredor, 2010).

Por otro lado, en este espacio se trabajarán aquellos *conflictos* que se hayan dado durante el día con la intención de que queden cerrados, pero sobre todo de enseñarles a resolverlos mediante el diálogo y no desde la violencia, tal como se expuso en el marco teórico. Esta será la manera de trabajar las emociones de un modo implícito, ya que la persona afectada explicará cómo se siente y si le ha gustado lo que ha sucedido, con la intención de que el otro le escuche y empatice con su sufrimiento, para llevarle a la reflexión de por qué no debe actuar así. De este modo, tal como recalca Lamas, (2013) al trabajar las emociones en el aula se preservará la salud mental de los infantes. Esto a su vez llevará a una mejora de la conducta y el autocontrol y así a una mayor consecución de las actividades que se dan en la clase.

¿Qué relación tiene este rincón con los objetivos y contenidos del currículo? ¿Y objetivos? Se describirán de un modo concreto en cada actividad, pero en el rincón de la Asamblea se trabajará especialmente el desarrollo de la expresión oral, la escucha activa, el análisis grupal de vídeos (elementos audiovisuales) y canciones (componente musical) y la expresión corporal a través de ella, más relacionado con el área 3 en el que se habla de los distintos lenguajes como medio de expresión. También conocerán un poco más las nociones espaciales, temporales y la regulación

del comportamiento y el desarrollo del respeto y la empatía hacia el otro, más vinculados con el área 2 que habla del conocimiento del entorno y las pautas en sociedad.

b. Actividad 1. ¿Qué queréis ser de mayores?

Descripción de la actividad.

Esta actividad se basará en el video *Y tú, ¿qué quieres ser de mayor?* Realizado por la Asociación LigaEducación1986 (2008), (el cual no se mostrará a los alumnos, solo se tomará esa misma idea). La actividad comienza preguntando a los estudiantes qué querrían ser de mayores. Se aprovecha a averiguar sobre qué conocen acerca de las profesiones que van surgiendo entre unos y otros. A continuación, se les pregunta qué les gustaría ser a los niños si fueran niñas y viceversa. Con ello se busca valorar que prejuicios sexistas tienen acerca de las expectativas y posibilidades que tiene cada sexo. Tras este ejercicio se intenta resaltar que todos y todas deben dedicarse a lo que quieran y que no hay profesiones prohibidas para ningún sexo.

Materiales necesarios	Contenidos específicos sobre género	Contenidos transversales a otras áreas
-Espacio de la Asamblea. -Proyector, altavoces, ordenador y pizarra digital.	-La observación de la presencia de prejuicios sexistas sobre las profesiones. -El cambio de estos estereotipos	-Las profesiones y sus funciones en la sociedad. - El habla como instrumento de expresión de ideas y conocimientos -El respeto del turno de palabra y de la escucha cuando otros hablan.

Objetivos específicos sobre género	Objetivos transversales a otras áreas	Adaptación para el alumnado NEE
-Observar la presencia de prejuicios sexistas sobre las profesiones. -Procurar el cambio de estos estereotipos	-Conocer las profesiones y sus funciones en la sociedad. - Usar el habla como instrumento de expresión de ideas y conocimientos -Respetar del turno de palabra y escuchar cuando otros hablan.	- Estar pendientes de su escucha cuando otros hablan. Hablar con él en algún momento para hacerle preguntas sobre el video y valorar si lo ha entendido.

Evaluación Actividad 1.

ITEM	SI	NO	A VECES
Manifiesta prejuicios sexistas sobre las profesiones. Cambia sus concepciones tras la reflexión. Conocer alguna profesión y su función en la sociedad. Usa el habla como instrumento de expresión de ideas y conocimientos. Respetar del turno de palabra y escuchar cuando otros hablan.			

c. Actividad 2. Analizando Disney. El machismo y el sexismo en varias de sus películas.

Descripción de la actividad.

Esta actividad se realizará con todo el grupo, en el rincón de la Asamblea, durante la segunda semana. En estas sesiones verán distintas escenas de películas Disney, que tal como se expusieron en el marco teórico, reproducían mensajes sexistas. Cómo serán siete secuencias

audiovisuales, las tres primeras de Blancanieves (que son más cortas y similares por temática) se verán el primer día.

- **Videos 1 parte. La llegada de Blancanieves a la casa de los enanitos.** Blancanieves (Disney, Hand, Jackson, Cottrell, Morey y Sharpesteen, 1939).

El primer vídeo se encuentra a partir del minuto 16. 15 de la película, La protagonista expresa su disgusto cuando llega a la casa de los enanitos y ve lo sucia que está, por lo que empieza a ordenar y limpiar (como si eso fuese lo normal en una casa desconocida). Ella plantea que debe ser que no tienen madre que limpie y esa es la razón por la que está sucio. Con este vídeo se puede criticar la reducción de las mujeres a tareas como la limpieza o la cocina y la normalización de pensar que 7 personas adultas, por mucho que sean enanitos, no sepan vivir solos y realizar las tareas domésticas para llevar una vida autónoma adecuada.

La segunda secuencia de la película se encuentra en el minuto 37. 30. Blancanieves ofrece a los enanitos limpiar toda la casa a cambio de que estos le permitan esconderse allí. Ellos aceptan encantados. La crítica se da porque deberían promoverse la enseñanza de la ayuda desinteresada y los enanitos deberían ayudarla sin exigir nada, fomentando así la amistad, que es un tema cercano a las edades infantiles.

La tercera se sitúa en el minuto 38. 20. Los enanitos muestran actitudes muy maleducadas en la mesa, impropias de personas adultas que llevan años viviendo solas, aparte de tener muy poco hábito de higiene. Es ella quien les enseña por primera vez a asearse, lo cual será el aspecto principal que criticar sobre esta secuencia.

Tras ver estas tres secuencias se les pregunta qué les parece. Si vemos que ninguno se percata de la discriminación, se les pregunta si les parece bien que ellos le permitan quedarse solo porque limpia y por qué los enanitos no saben cuidar bien la casa y mantenerla limpia si llevan años viviendo solos.

- **Videos. 2 parte. Conversación entre Úrsula y la Sirenita.** La sirenita” (Ashman, Musker, Clements y Musker, 1989).

Sobre esta película se trabajará el minuto 41. 10. En ella la sirenita habla con Úrsula, una bruja marina a la que acude para que le cambie su cuerpo de sirena por uno humano y poder así salir a la superficie y conocer la vida de las personas. Úrsula le dice que para ello se quedará su voz, porque las mujeres que hablan mucho aburren a los hombres y que no la necesitará. También argumenta que solo importa ser guapa y mover su cuerpo y ser buena, dócil, lo que para ella implica estar quieta, no pensar ni mostrar iniciativa para gustar a los chicos.

Este es un mensaje muy peligroso que denigra la imagen de las mujeres y enseña un tipo de amor que no parece nada sano (del que se argumentó en el apartado 3.4.2). Por ello es de importancia llevarlo al aula. Tras ver esta secuencia se preguntará qué les parece el trato entre Úrsula y la Sirenita, qué problemas puede tener ella si pierde su voz y si aceptarían el trato si estuvieran en

el papel de la Sirenita. Después se reforzará la idea del trabajo en la autoestima y en quererse a uno mismo, en primer lugar y, en segundo lugar, a los demás (enfocándolo más hacia la aceptación de los amigos) pero su personalidad y no por la belleza, ya que para cada uno la belleza es distinta. Será bueno remarcar que no hay que aceptar chantajes ni cambiar lo que forma parte de cada uno siempre que esto no sea malo. De la misma manera, hay que insistir en que ser 'buenos niños/as' significa ser amables, hacer las tareas que se deben (bañarse, vestirse, recoger los juguetes o compartir), ayudar a los demás o pedir perdón, pero no ser sumiso o complaciente, según las enseñanzas tradicionales que aparecen en la secuencia y siguen repitiéndose hoy, que como se plantean en el apartado 5.3 pueden fomentar el abuso sexual infantil.

- **Videos 3 parte. Gastón visita a Bella en su casa.** "Bella y Bestia" (Hahn, Wise y Trousdale, 1991).

Sobre esta película se analizará en primer lugar la secuencia minuto 7. 45. Bella, la protagonista, va leyendo por la calle. Gastón, un hombre del pueblo bastante rudo y seductor se encuentra con ella y le quita el libro, diciéndole que no es adecuado que una mujer lea, pues puede llegar a pensar cosas peligrosas. Este mensaje, aunque parece bastante superado actualmente puede quedar en las mentes de los niños y niñas cuando ven estas películas lanzadas hace tantos años. Como es inevitable que vean alguna, es importante que tras su visualización se realice un trabajo que contraargumente ese tipo de ideas que denigran a la mujer. Por ello el aula es un lugar que parece apropiado para hacerlo, pues se puede llegar a más infantes.

En segundo lugar, se trabajará con los minutos 17,00- a 19.00. Gastón se cuela en la casa de Bella tras ella sin que ésta le invite. Le cuenta que ha decidido que van a casarse y que todas las mujeres del pueblo tienen envidia porque querrían casarse con él. Además, se comporta invadiendo un espacio que no es suyo e imponiendo su presencia, poniendo sus pies sucios sobre la mesa de Bella y llenándola de barro. Se ve como ella no quiere casarse y menos con él, por lo que le pide amablemente que salga de su casa. Cuando ella consigue echarle de su casa, Gastón, muy enfadado, le comenta a su amigo que conseguirá como sea casarse con ella. Esta escena muestra la normalización del acoso masculino hacia las mujeres. Se les preguntará qué les ha parecido y si creen que Bella quiere casarse con él o ese sentimiento es solo por parte de Gastón. También se cuestionará que les parece cómo se comporta Gastón en la casa de Bella, si tiene o no buenos modales y qué harían ellos y ellas si alguien intenta obligarles a aceptar su amor.

Materiales necesarios	Contenidos específicos sobre género	Contenidos transversales a otras áreas
-Espacio de la Asamblea. -Proyector, altavoces, ordenador y pizarra digital.	-Conocimiento sobre algunas ideas sexistas asociadas a las mujeres (asumir las tareas de cuidados y del hogar, mantener una buena imagen). -Lucha contra estas ideas.	- Desarrollar la actitud crítica ante lo que ven. -emplear el habla para expresarse. -Ser capaces de escuchar a los demás y de comunicarse con claridad.

	<ul style="list-style-type: none"> -Búsqueda de una aceptación y autoestima donde las niñas se valoren tal como son y los niños no repitan estos pensamientos. -Trabajar la prevención del acoso. -Concienciar acerca de que no todo lo que ven está bien o dice la verdad. 	
--	--	--

Objetivos específicos sobre género	Objetivos transversales a otras áreas	Adaptación para el alumnado NEE
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer algunas ideas sexistas asociadas a las mujeres (asumir las tareas de cuidados y del hogar, mantener una buena imagen). -Hablar de cómo se denigra a las mujeres o se infravaloran sus pensamientos. -Luchar contra estas ideas y procurar que las niñas se valoren tal como son y los niños no repitan estos pensamientos. -Trabajar la prevención del acoso. -Concienciar acerca de que no todo lo que ven está bien o dice la verdad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la actitud crítica ante lo que ven. -emplear el habla para expresarse. -Ser capaces de escuchar a los demás y de comunicarse con claridad. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reforzar los valores comentados durante las reflexiones posteriores a los vídeos con el alumno con NEE de forma individual en algún momento donde otros compañeros de su rincón tengan juego libre.

Evaluación Actividad 2.

ITEM	SI	NO	A VECES
Expresa alguna ideas sexistas asociadas a las mujeres (asumir las tareas de cuidados y del hogar, mantener una buena imagen). Se mantiene atento/a y participativo/a en la reflexión. Manifiesta una actitud crítica ante lo que ve. Emplea voluntariamente el habla para expresarse. Es capaz de escuchar a los demás y de comunicarse con claridad.			

d. Actividad 3. Analizando y jugando con canciones.

Junto a los beneficios que aportan el uso de canciones en el aula expuestos en la introducción a este rincón de la Asamblea, se podría decir que el permitirles bailar y la organización de juegos motores fomenta el desarrollo de la motricidad infantil, que como se pudo ver en el apartado 3.1.4. no es completo aún. Por otra parte, hoy en día hay una tendencia a la vida sedentaria, debido al exceso del uso de pantallas electrónicas, a la movilización mediante medios de transporte (ya que las personas actualmente recorren distancias mayores que antiguamente, donde el trabajo se encontraba más cerca del hogar), (Luengo Vaquero, 2007). Todo esto repercute a todas las personas, incluyendo a la infancia, lo cual provoca problemas de obesidad (Martínez Álvarez, Villarino Marín, García Alcón, Calle Purón y Marrodán Serrano, 2013). De acuerdo con la competencia CG13.7, es por ello es importante ayudar desde el aula a que los infantes realicen

actividades que impliquen un esfuerzo físico, ayudando así a contrarrestar estos déficits. Además, ayudará a que las niñas puedan sentirse igual de involucradas en el deporte que los niños, tal como ya se ha logrado en otros países, (Luengo Vaquero, 2007).

Descripción de la actividad.

Como esta actividad se dará en la Asamblea durante la tercera semana, cada día se trabajará una canción. Los tres primeros días se analizará cada día una canción popular con un lenguaje muy normalizado y peligroso, cargada de contenido sexista que muchos adultos siguen cantando a los infantes. La mecánica consistirá en poner las canciones permitiendo a los estudiantes para que si les apetece las canten (si las conocen) y las bailen libremente. Cuando termine la canción se hablará sobre la letra, si están de acuerdo con ella y qué les hace sentir, siempre con el objetivo de cambiar las concepciones erróneas (como que las chicas sean las únicas que se encarguen de las tareas domésticas, o solo la gente guapa puede lograr lo que quiera).

El primer día escucharán 'Los días de la semana, de Miliki (16/01/2019), aunque es la versión antigua. En ella explica la historia de una niña que está tan atareada realizando todas las tareas de la casa que no puede conciliar estas con momentos de ocio. La crítica a esta canción se debe a que de nuevo reduce solamente a las mujeres a ser las únicas preocupadas por que la casa funcione. Además, no trata el tema como la colaboración en casa de niños y niñas sino desde la normalización del trabajo infantil. Tras comentarla entre todos y llevarlos hasta esta conclusión se pondrá la versión que el mismo Miliki (13/07/2019) actualizó tras la evolución del pensamiento feminista en estos últimos años. Con ella se busca que vean que las tareas corresponden a todos y todas hablando de ello desde la normalización. El segundo día, la canción será 'Soy capitán de un barco inglés' normaliza el modo de ver a las chicas como objetos que coleccionar (Ferrer, 25/10/2011). El tercer día se analizará 'Al pasar la barca' compartida por Canciones infantiles quita y pon (17/10/2016). Esta canción normaliza el acoso de personas mayores a niños y niñas y la enseñanza errónea de que solamente las personas guapas conseguirán lo que quieren y encima mediante el uso de su cuerpo, por lo que trabajarla ayudaría a prevenir el abuso sexual infantil.

Tras el trabajo de estas canciones consideradas sexistas bajo la perspectiva de género, el jueves y viernes se pondrán dos canciones elaboradas desde una visión que sí es inclusiva. ¿Cómo se utilizarán? Estas tal como se proponía en la introducción de este rincón se vincularán con el juego. La primera se pondrá el jueves, usándola para jugar a las estatuas, la segunda el viernes, jugando con ella a las sillas cooperativas. El primer juego consiste en bailar mientras suene la música y quedarse quieto cuando pare, sin que haya eliminaciones, ya que parece que si este trabajo busca la inclusión no tendría sentido competir. El segundo es como el juego tradicional, en el que cada vez que se para la música se quita una silla, pero añade una regla nueva; todos deben ayudarse para conseguir estar subidos a una silla cuando pare la música. De esta manera también se fomenta la empatía y la cooperación. Estas canciones serán 'todas las familias son diferentes' por (Andaluna y Samir, 18/07/2012) y 'depende de los 2' de (Gonzalo Ferrer, 25/10/2011).

Descripción de la actividad

Materiales necesarios	Contenidos específicos sobre género	Contenidos transversales a otras áreas
-Espacio de la Asamblea. -Proyector, altavoces, ordenador y pizarra digital.	-Prevención del abuso sexual. -Crítica a la imagen que se da de las niñas y mujeres. -Enseñanza de canciones inclusivas.	- Gusto por la musicalidad. -Desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico. -Cooperación entre toda la clase. -Movilidad y expresión corporales mediante el baile.

Objetivos específicos sobre género	Objetivos transversales a otras áreas	Adaptación para el alumnado NEE
-Prevenir el abuso sexual. -Criticar la imagen que se da de las niñas y mujeres. -Enseñar canciones inclusivas.	- Desarrollar en los infantes el gusto por la musicalidad. -Desarrollar en ellos un pensamiento reflexivo y crítico. -Cooperación entre toda la clase. -Movilidad y expresión corporales mediante el baile.	Considero que el alumno con NEE simplemente necesitaría un mayor refuerzo en las reflexiones, pues en las actividades participaría comprendiéndolas perfectamente.

Evaluación Actividad 3.

ITEM	SI	NO	A VECES
Se mantiene tranquilo/a ante el tema el abuso sexual. No le parece adecuada alguna frase de la canción (de las sexistas a analizar). Reflexiona sobre la imagen que se da de las niñas y mujeres. Disfruta con las canciones y sigue el ritmo de la música. Guarda el turno de palabra y escucha al resto.			

e. Actividad 4. Reflexión vídeo ‘slap her’ (Fanpage, 04/01/2015). Previniendo la violencia de género.**Descripción de la actividad**

Se pondrá en el proyector de la clase el vídeo ‘Slap her’: childrens reaction para que toda la clase pueda verlo a la vez (Fanpage, 04/01/2015).

En el vídeo aparecen varios niños varones presentándose. El grupo de personas que hace el experimento les pregunta qué querrían ser de mayores. Muchos eligen profesiones estereotípicas encasilladas como propias de varones. La parte relevante del experimento se da cuando les presentan por separado a la misma niña. Le preguntan qué les gusta de ella, les piden que le hagan una caricia, una cara graciosa y lo hacen. Después les dicen que le den una torta. Todos se quedan pensando y argumentan que no está bien negándose a hacerlo. Les preguntan por qué. Contestan que eso no se hace a una chica, que no quieren hacerla daño y porque está mal.

Este video está muy bien, aunque bajo mi punto de vista queda un poco incompleto. Tras verlo con ellos, comentarlo y reforzar el absoluto rechazo a la violencia debemos insistir en que no se debe hacer solo porque sean niñas o mujeres, pues esto refuerza el pensamiento de que las chicas

son seres débiles a los que proteger, menos autosuficientes que ellos. Se busca concienciar en que jamás se debe poner la mano encima a otra persona independientemente de su sexo, aunque si se comente que las mujeres reciben mucha más violencia de los hombres que al revés. Esto a su vez está vinculado con la perspectiva de género porque como hemos visto en el marco teórico los chicos tienen un modo de relacionarse mucho más violento porque no se les ha educado en la ternura y en la expresión de emociones o la comunicación de un modo afectivo, sino en la actividad física y el no dejar que nadie cuestione su masculinidad.

Materiales necesarios	Contenidos específicos sobre género	Contenidos transversales a otras áreas
-Espacio de la Asamblea. -Proyector, altavoces, ordenador y pizarra digital.	-Iniciación en la prevención de la violencia de género. -La crítica acerca de la valoración del sexo femenino como algo frágil y bello.	- Inicio en el desarrollo de una capacidad reflexiva y crítica ante lo que se les muestra. -mejora en la expresión oral. -escucha activa y respeto del turno de palabra de los demás.

Objetivos específicos sobre género	Objetivos transversales a otras áreas	Adaptación para el alumnado NEE
-Iniciar las bases para la prevención de la violencia de género. -Criticar la valoración que se da del sexo femenino como algo frágil y bello.	- Iniciarles desarrollo de una capacidad reflexiva y crítica ante lo que se les muestra. -mejorar su expresión oral. -Fomentar la escucha activa y respeto del turno de palabra de los demás.	En esta actividad se buscará que el alumno con NEE se quede con el mensaje sobre el diálogo como herramienta ante un problema y le enseñanza de que la violencia es algo negativo, pues probablemente aún no tenga el desarrollo de madurez suficiente para comprender la cuestión del género, pero se pueden asentar las bases.

Evaluación Actividad 4.

ITEM	SI	NO	A VECES
Muestra incomodidad ante el de la violencia de género o la violencia en general. Expresa su opinión acerca de la valoración que se da del sexo femenino como algo frágil y bello. Muestra una escucha activa y respeto del turno de palabra de los demás.			

f. Actividad 5: canción ‘hay secretos’ y reflexión. (Canticuentos, 21/03/2019)

El uso de las canciones dentro del aula es muy importante ya que llaman mucho la atención a los estudiantes. Además, provocan la manifestación de distintos sentimientos en éstos y sobre todo sirven de canal para hablar de temas aún difíciles de comprender para ellos que no podrían tratarse simplemente hablando, que se encuentran dentro de herramientas empleadas con las TIC (Pallarés Piquer, 2013), lo cual se relaciona con la CG13.1 y CG13.5.

Descripción de la actividad.

Esta actividad busca enseñar que algunos secretos son inocentes y te hacen sentir bien, pero si hay otros que te hacen sentir mal por no contarlos o te parecen muy grandes deben contarse. Con ello procura animar a los infantes a contar ese segundo grupo de secretos, que desgraciadamente suelen estar vinculados con abuso sexual que sufren por parte de los adultos. Los infantes que han sufrido este tipo de abusos frecuentemente se sienten culpables (porque saben que hay algo que está mal, pero creen que es culpa suya). Esto se vincula con la reflexión en el punto 5.3, acerca del tabú que hay para hablar de educación sexual con los infantes, que lo que provoca es que no sepan qué conductas sexuales están bien o no y qué situaciones son totalmente íntimas y nadie puede hacer con ellos y ellas. Tras escuchar la canción se les pregunta qué han entendido y se habla sobre el tema para llegar a estas reflexiones.

Materiales necesarios	Contenidos específicos sobre género	Contenidos transversales a otras áreas
-Espacio de la Asamblea. -Proyector, altavoces, ordenador y pizarra digital.	-Inicio en las bases para la prevención del abuso sexual o escolar.	- Conocimiento de la música y el lenguaje oral como medio de expresión de sentimientos.

Objetivos específicos sobre género	Objetivos transversales a otras áreas	Adaptación para el alumnado NEE
-Iniciar las bases para la prevención del abuso sexual o escolar.	- Conocer la música y el lenguaje oral como medio de expresión de sentimientos.	-Debemos estar pendientes del niño con NEE durante la reflexión posterior.

Evaluación Actividad 5.

ITEM	SI	NO	A VECES
Muestra incomodidad al hablar de abuso sexual o escolar. Disfruta siguiendo el ritmo de la música. Entiende el tema del que habla la canción. Escucha a los demás cuando participan. Usa el lenguaje oral como medio de expresión de sentimientos.			

4.6.2. El rincón de las letras.

a. Introducción y vinculación con el currículo.

En todo este rincón se trabajará la competencia CG13.4. El fomento de las letras se realizará mediante el enfoque comunicativo observado en el centro de prácticas expuesto en el apartado 4.1. Este está basado en Ferreiro (2006), quien plantea que la lectoescritura desde una perspectiva constructivista debe abordarse desde un enfoque comunicativo. Esto quiere decir que el modo de plantearla debe ser desde la necesidad de escribir algo y el gusto literario de leer o recibir una narración, recitación, actuación teatral, etc. No se deben enseñar las letras desde la repetición fonética ni gráfica. Se debe escribir por la necesidad de comunicar algo, ya sea una carta, una receta de cocina, la transcripción de un cuento por una razón, etc. Tampoco se ‘estudian’ las letras

de forma aislada a no ser que el alumnado pregunte por una concreta. Se trabajarán de un modo global.

En este rincón se procura desarrollar la expresión verbal especialmente al analizar imágenes, como veremos sobre todo en la primera actividad, pero también la práctica de la escritura, para poco a poco mejorar la caligrafía y la escritura de palabras completas. Para ello es importante que se creen situaciones en las que el niño tenga que comunicar algo, donde no se escriba sin una razón (Piatek, 2009).

En una de las actividades tendrán que buscar información empleando el ordenador de la clase. El hecho de poder manejar este recurso dentro del aula ayuda al alumnado a iniciarse en el uso de las TIC's, (García Rodríguez, Casillas Martín, Cano Molina, 2014), muy vinculado con la competencia CG13.1. Del mismo modo, el manejo de este ayuda al desarrollo de la coordinación mano-ojo (Piatek, 2009). Aparte se estará trabajando la lectoescritura de nuevo, que es el objetivo principal de este rincón.

b. Actividad 1. Conociendo a mujeres importantes.

Descripción de la actividad.

Como introducción de esta actividad se explicará al alumnado que antes muchas mujeres no podían estudiar y se quedaban en casa cuidando a los hijos o limpiando. Se valora esta labor, pero se destaca la importancia de conocer a algunas mujeres que sí se atrevieron a estudiar o a investigar. Estas descubrieron hallazgos o inventos muy importantes actualmente. Tras ello, el docente les da una lista con dos o tres mujeres célebres (sean célebres o poco conocidas) a cada equipo que pase por ese rincón (el número dependerá de las capacidades del equipo).

Deberán trabajar en equipo buscando en el ordenador los nombres de mujeres que les hayan tocado. Pero en vez de buscarlo en todo internet lo buscarán dentro de un blog elaborado adrede por el docente, donde el vocabulario esté adaptado al nivel cognitivo de 5 años y escrito en mayúsculas, ya que siguiendo el enfoque de escritura comunicativo son con las que trabajarán. En el blog aparecerán los nombres de las mujeres a buscar, la edad con la que fallecieron, por qué fueron conocidas y alguna curiosidad sobre ellas si la hay. También aparecerá una fotografía de cada una y si es posible de lo que inventó o de una foto de ella tomada mientras trabajaba. La selección de estas mujeres será variada. Habrá deportistas, artistas como actrices y pintoras, científicas, pioneras en el espacio, etc. Mientras uno dirige el ordenador y el resto le ayudan a leerlo, alguien del grupo se encargará de escribirlo. Esta actividad requerirá cierta ayuda del docente si tienen problemas con el uso del ordenador, o la lectura de la información.

Como son cinco equipos y cada día de la primera semana de la programación lo realizará un equipo, cada día, el grupo que ha trabajado esta actividad lo expondrá en el espacio de la Asamblea, el único rincón grupal, en un momento del día donde estén todos reunidos. Cuando cada equipo termine de contarlo el docente enseñará en la pizarra digital a toda la clase alguna

imagen de las mujeres, de sus inventos o fotografías donde aparezcan desempeñando sus profesiones. En el anexo 5 se recogen en una tabla las posibles mujeres a trabajar. En función de la evolución de los equipos se les propondrán dos o más, procurando que no sean del mismo sector (literatura, ciencia...).

Esta actividad se vinculará con un memory realizado por la docente con las mujeres investigadas por los niños y niñas para jugar en el rincón de matemáticas que los equipos realizarán una vez que hayan participado en esta actividad. Una vez hayan expuesto todos los equipos, las distintas investigaciones se pegarán en la pared de clase junto a una fotografía de cada mujer.

Materiales necesarios	Contenidos específicos sobre género	Contenidos transversales a otras áreas
<ul style="list-style-type: none"> - blog creado por el docente - ordenador de la clase - pizarra digital - internet - folios - rotuladores finos 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento sobre los hallazgos de distintas mujeres a lo largo de la historia y sobre mujeres importantes en distintas áreas y profesiones. - Primeras nociones sobre algunos hallazgos y máquinas y sobre la utilidad de esto en su momento y en la actualidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciación al uso de las TIC. El ordenador y el blog para la búsqueda de información - Dominio de la escritura - Capacidad de exponer oralmente lo investigado. - Cooperación en equipo.

Objetivos específicos sobre género	Objetivos transversales a otras áreas	Adaptación para el alumnado NEE
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer a distintas mujeres invisibilizadas relevantes en la historia en los campos científicos, literarios, artísticos, políticos, etc. - Conocer algunos hallazgos o máquinas importantes para el modo de vivir actual que supusieron un cambio en la historia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciarse en el uso del ordenador para buscar información. - Usar como fuente el blog. - Ser capaz de recoger esa información mediante la escritura. - Transmitir todo ello oralmente. - Coordinarse en equipo. 	<p>Para el alumno con retraso madurativo se realizará una tabla donde ponga en una columna 'nombre de la mujer', en otra 'edad', en otra 'invento/ profesión a la que se dedicó'. El docente estará especialmente pendiente del equipo en el que se encuentre este infante para ayudarle a comprender lo que el grupo lea y asegurarse que lo entiende y transcribe a la tabla</p>

Evaluación Actividad 1.

ITEM	SI	NO	A VECES
Conocía antes de la actividad a alguna mujer relevante en la historia en los campos científicos, literarios, artísticos, políticos, etc. Es capaz de trabajar en equipo y asumir alguna función (buscar en el ordenador, leerlo o escribirlo). Muestra interés por la actividad. Recuerda lo que ha buscado con su equipo cuando lo exponen a la clase y es capaz de contarlo. Sabe escribir en el ordenador Lee sin dificultad el texto escrito sobre las mujeres en el blog.			

c. Actividad 2: Reflexión tras el cuento 'Arturo y Clementina' Turín (2001).**Descripción de la actividad.**

Cada día el equipo que acuda al rincón de letras escuchará el cuento 'Arturo y Clementina' contado por el docente (pudiendo tener que esperar unos minutos hasta que este deje el resto de los rincones funcionando). La historia trata sobre una pareja de tortugas que viven juntas en una charca. Todos los días Arturo se va a trabajar mientras Clementina se queda en la charca donde viven esperando a que regrese. Ella se aburre al salir y no tener nada que hacer, por lo que comienza a tener inquietudes como aprender a tocar la flauta o a pintar cuadros. Cuando le comenta sus inquietudes, Arturo se burla de ella diciéndole que no sería capaz de hacerlo. Al día siguiente siempre le trae regalos 'hechos', donde ella no puede crear, como un tocadiscos o un cuadro terminado. Además, va atando a la espalda de Clementina todos los regalos para que no los pierda, mientras le dice que es un desastre y que esa es la razón por la que lo hace. Ella cada vez cree más en las palabras de Arturo y confía menos en sus capacidades. Un día cuando él se va a trabajar decide quitarse el caparazón y darse un baño, pero sin atreverse a salir de la charca. No se lo cuenta a Arturo por miedo a que éste se enfade. Es decir, que, aunque ella no sea consciente, él controla todas sus acciones. Un día se cansa y deja su caparazón en la charca decidiendo irse sola a recorrer el mundo y aprender todo aquello que siempre quiso. Al terminar de contarles el cuento se valorará la opinión del alumnado y la comprensión del hilo argumental de la historia. Es importante cuando se cuenta un cuento a la clase observar sus reacciones y qué conocimientos son los que los infantes relacionan con el cuento (Roque do Nascimento y Álvarez, 2016).

Una vez terminada esta reflexión, deberán realizar un dibujo sobre el cuento y escribir cómo se sintieron con el cuento, qué características no aprueban de Arturo y qué harían ellos si fueran Clementina.

Materiales necesarios	Contenidos específicos sobre género	Contenidos transversales a otras áreas
<ul style="list-style-type: none"> - Cuento - Folios - Rotuladores 	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciación en el tema de las relaciones tóxicas y de maltrato de cualquier tipo. - Prevención de la violencia de género. - Fomentar el desarrollo de las capacidades y gustos personales y de una autopercepción positiva independientemente de la opinión externa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciación en el gusto y aprecio de textos literarios. La narración. - Comprensión de la historia y reflexión personal sobre ella. - Uso del habla para comunicar la opinión. - Capacidad para escribir oraciones cortas y del dibujo para la realización de la tarea.

Objetivos específicos sobre género	Objetivos transversales a otras áreas	Adaptación para el alumnado NEE
<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar el tema de las relaciones tóxicas y de maltrato de cualquier tipo. - Prevenir la violencia de género. 	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciación en el gusto y aprecio de textos literarios. La narración. - Comprender la historia y reflexionar sobre ella. 	En esta actividad el objetivo principal será razonar con él para averiguar que piensa acerca del comportamiento de Arturo y si él escaparía si fuese Clementina y estuviese con un compañero así.

- Fomentar el desarrollo de las capacidades y gustos personales y de una auto percepción positiva independientemente de la opinión externa.	- Usar el habla para comunicar la opinión. - Capacidad para escribir oraciones cortas y del dibujo para la realización de la tarea.	
---	--	--

Evaluación Actividad 2.

ITEM	SI	NO	A VECES
Muestra interés hacia el tema de las relaciones tóxicas y de maltrato de cualquier tipo. Siente incomodidad al hablar de la violencia de género. Se da cuenta de algún rasgo negativo del personaje 'Arturo'. Su solución ante qué haría si fuese 'Clementina' es escapar (esta se reflexiona redactada). Muestra interés ante la lectura del docente Comprende la historia Es capaz de escribir alguna oración sencilla sobre lo que piensa (aunque pueda saltarse alguna letra).			

d. Actividad 3: Escribir sobre lo aprendido durante estas semanas.

Descripción de la actividad

La última semana de la propuesta, los equipos que acudan al rincón de las letras escribirán de forma libre lo que consideren que han aprendido durante esas cuatro semanas en las que se han desarrollado las actividades planteadas desde una perspectiva de género. De igual manera, tendrán que escribir qué actividad les gustó más y por qué, valorando si su respuesta se debe a que dio la casualidad de que se trabajó algo que ya les gustaba (como por ejemplo su cuento favorito), a que les tocase con un compañero allegado o a algo menos subjetivo que muestre un interés por el tema. Esto servirá al docente para evaluar (junto a la evaluación del resto de actividades) cuánto recuerdan, aunque probablemente no recuerden todo o no sean capaces expresar todo por escrito. Del mismo modo, servirá para conocer qué nociones de género han empezado a interiorizar.

Materiales necesarios	Contenidos específicos sobre género	Contenidos transversales a otras áreas
-Folios. -Rotuladores.	-Interiorización de lo aprendido. -Valoración sobre lo aprendido durante estas semanas sobre la perspectiva de género.	- Refuerzo de la memoria y atención. -Practicar la escritura y su revisión posterior.

Objetivos específicos sobre género	Objetivos transversales a otras áreas	Adaptación para el alumnado NEE
- Interiorizar lo aprendido. - Valorar lo aprendido durante	- Reforzar la memoria y atención. - Practicar la escritura y su revisión posterior.	En esta actividad se valorará más que recuerde la finalidad de alguna actividad, aunque no haya integrado del todo los aprendizajes.

estas semanas sobre la perspectiva de género.		
---	--	--

Evaluación Actividad 3.

ITEM	SI	NO	A VECES
Es capaz de recordar al menos dos temas de los trabajados durante las cuatro semanas. Escribe oraciones (sencillas) para contar lo que recuerda (aunque no estén perfectamente escritas).			

4.6.3. El rincón de los números

a. Introducción y vinculación con el currículo

En este rincón se va a trabajar mediante actividades donde no se trabajen los números con fichas o con la repetición caligráfica de estos, sino con propuestas que impliquen de forma implícita estrategias matemáticas como el conteo, la comparación de conjuntos o el uso de la serie numérica. Esto se realiza basándose en Ginsburg (2002) que descubrió que los niños cuando juegan de forma espontánea plantean situaciones matemáticas (Edo y Artés, 2016), por lo que las actividades que se proponen intentan ser lúdicas. Además. Con ello se busca que los niños lleguen a dominar algunas habilidades matemáticas como el conteo, la enumeración o la comparación partiendo de elementos reales y manipulables para después comprenderlos de un modo más abstracto, (Piatek, 2009), lo cual se vincula estrechamente con la competencia CG13.3.

b. Actividad 1. Memory sobre mujeres relevantes en la historia.

Descripción de la actividad

Esta actividad se realizará en la segunda semana de la programación, para que todos los equipos hayan realizado la actividad propuesta en el rincón de letras sobre la transcripción de información de mujeres célebres y la explicación sobre ello a los compañeros y compañeras de la clase.

En el memory se colocan boca abajo un conjunto de tarjetas, en las que aparecerán fotografías plastificadas de cada una de las mujeres trabajadas la primera semana dos veces; es decir, habrá una pareja de cada mujer. Se juega por turnos. En cada turno se levantan dos tarjetas con la intención de buscar las parejas. Si se acierta la persona se queda la pareja y sigue probando, mientras que si falla le tocará al siguiente jugador. Como habrá alrededor de 15 parejas, se irán introduciendo poco a poco. Al principio 5 parejas. Se irán añadiendo más en función de la capacidad de cada grupo.

Materiales necesarios	Contenidos específicos sobre género	Contenidos transversales a otras áreas
- Cartas elaboradas a mano con fotografías de las mujeres investigadas y algún icono que	- Visibilización hacia las mujeres relevantes en la historia.	- Empleo de imágenes mentales o del conteo para recordar dónde está cada pareja de imágenes.

represente la razón por la que destacan (por ejemplo, Gloria fuertes con un cuento y una ilustración o Frida Kahlo y un caballete).	- Conocimiento acerca del origen de algunos inventos o hallazgos.	- Desarrollo de la atención, la percepción de la memoria. - Aceptación de las reglas del juego. - Implicación en el juego.
---	---	--

Objetivos específicos sobre género	Objetivos transversales a otras áreas	Adaptación para el alumnado NEE
- Visibilizar a mujeres relevantes en la historia. - Conocer el origen de algunos inventos o hallazgos.	- Emplear de imágenes mentales o del conteo para recordar dónde está cada pareja de imágenes. - Desarrollar de la atención, la percepción de la memoria. - Aceptar de las reglas del juego. - Implicarse en el juego.	En el equipo donde esté el alumno con retraso madurativo el número de cartas será menor que en otros. Si se observa una buena adaptación de este se irán incluyendo más.

Evaluación Actividad 1.

ITEM	SI	NO	A VECES
Emplea alguna estrategia para identificar las parejas (conteo de filas o columnas, memoria visual, etc.). Muestra atención en el juego. Muestra competitividad. Acepta las reglas del juego. Recuerda alguna de las mujeres relevantes en la historia que aparecen en las tarjetas (que ya se trabajaron en el rincón de letras y en la Asamblea). Recuerda el origen de algunos inventos o hallazgos. Desarrollar de la atención, la percepción de la memoria.			

c. Actividad 2: ¿De niño o de niña?

La publicidad no es inocente, ya que las personas que se dedican a crearla siempre la elaboran con unas intenciones que buscan transmitir una información o una enseñanza, o hacer sentir una necesidad que antes no existía. Por esta razón puede provocar que los individuos que la observan cambien algunas de sus concepciones por las que aparecen en los anuncios sin llegar a darse cuenta, pudiendo modificar de ese modo su pensamiento, (Pallarés Piquer, 2013). Este cambio puede ser beneficioso, pero normalmente no lo es, pues como ya se ha expuesto en el marco teórico, la mayoría de los anuncios o catálogos tienen connotaciones sexistas que lanzan mensajes sobre 'juguetes que son solo de niño/niña', junto a muchas otras enseñanzas perjudiciales para toda la sociedad. Por ello esta actividad intentará cambiar esas ideas que quedan interiorizadas en las mentes de niños y niñas mientras inocentemente están viendo su serie favorita y aparecen anuncios o cuando reciben el catálogo de juguetes en navidad para elegir cual piden a los Reyes Magos. Aunque ambas situaciones sucedan en casa, las enseñanzas se quedan en su mente reflejándose también en el colegio, por lo que este puede ser un buen lugar para revisarlas.

De igual manera, usar la publicidad con los infantes puede ser muy beneficioso pues para introducir cierta innovación en el aula, buscando así técnicas nuevas que puedan modernizar los

aprendizajes en el aula el aula y (Taylor, 1986, citado en Pallarés Piquer, 2013), vinculado con la competencia CG13.1.

Descripción de la actividad.

Los niños y niñas tendrán en la mesa de trabajo del rincón una serie de imágenes recortadas. En ellas aparecerán colores, juguetes u otros elementos cargados de estereotipos sexistas que se han asociado solo a niños o a niñas. Entre ellos coches, muñecas, el color rosa o azul, maquillaje, deportes como el fútbol o la danza o los trajes de princesas o superhéroe, entre otros muchos ejemplos.

Deberán situar todas las imágenes en dos folios de tamaño A3 diferentes (sin pegarlas); en uno situarán todas las que crean que son de chica y en otro las de chico. Después deberán contarlas y escribir sobre el folio el número de objetos que hay en cada grupo. Cuando todos los equipos hayan realizado la actividad, esta se volverá a realizar de forma grupal en el rincón de la Asamblea. El docente habrá situado los resultados en un papel continuo más grande donde todos puedan verlo. Tras volverlos a contar se pregunta por qué creen que es de chico o chica. A continuación, se preguntará si a alguien le gusta algo que no es propio de su sexo y que pasaría si un niño juega 'a cosas de niña' o viceversa. Después se les preguntará qué se podría hacer para que el número de juguetes que se habían contado antes sea mucho mayor en ambos grupos y para que nadie se sientan mal por jugar a lo que quiere o usar los colores que más le gusten. Con ello se buscará que propongan juntar todos en un solo grupo, dando la vuelta al mural y escribiendo 'niños y niñas' en un único grupo. Tras ello las contarán y escribirán cuantas hay ahora en ese único grupo. De esta manera todos y todas tendrían un número de juegos, colores o profesiones, mucho mayor. Es un modo de que lo vean de un modo concreto y visual en vez de abstracto, ya que su pensamiento aún no está preparado para la abstracción (como se planteó en el apartado 3.1). En este si se podrán pegar todas las imágenes recortadas con la ayuda del alumnado.

Tras realizarlo el docente debe remarcar que todos y todas deben jugar, vestirse o ponerse los colores que quieran y que no hay que reírse de nadie por hacerlo, ya que no nadie es menos niño o menos niña por ello, pues hay muchas formas de ser y todas son válidas.

Materiales necesarios	Contenidos específicos sobre género	Contenidos transversales a otras áreas
<ul style="list-style-type: none"> - Folios tamaño a3 - Rotuladores - Varios pegamentos - Imágenes seleccionadas previamente de revistas, catálogos, internet... - Papel continuo blanco 	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciación en la conciencia acerca del sexismo. - Búsqueda de un pensamiento crítico para que cada infante desarrolle sus gustos sin hacer caso a lo que históricamente se ha repetido y fomentado acerca de cómo se debe ser en función del sexo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conteo de un grupo de elementos. - Representación cardinal del número de elementos que hay en un conjunto. - Comparación directa entre dos grupos, cuantificación de ambos. - Búsqueda de soluciones ante un problema.

Objetivos específicos sobre género	Objetivos transversales a otras áreas	Adaptación para el alumnado NEE

<ul style="list-style-type: none"> - Inicializar en la conciencia acerca del sexismo. - Asentar las bases para un pensamiento crítico para que cada infante desarrolle sus gustos sin hacer caso a lo que históricamente se ha repetido y fomentado acerca de cómo se debe ser en función del sexo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conteo de un grupo de elementos. - Representar cardinal del número de elementos que hay en un conjunto. - Comparar de forma directa entre dos grupos, cuantificación de ambos. - Buscar de soluciones ante un problema 	<p>Creo que esta actividad no sería de gran dificultad para el alumno de NEE en la parte matemática, pues domina el conteo y la noción de los primeros números cardinales. En caso de observar que no entiende la reflexión final, buscar un momento para hablarlo con él de nuevo de forma individual.</p>
---	---	---

Evaluación Actividad 2.

ITEM	SI	NO	A VECES
Asocia los juguetes asociados con cada sexo como 'de niño o de niña'. Es capaz de cambiar su pensamiento tras la actividad. Es capaz de realizar el conteo de cada conjunto. Transcribe ese número por escrito. Conoce la serie numérica (que se usa como estrategia para contar). Compara correctamente el número de objetos en cada grupo. Se da cuenta de la desigualdad y busca soluciones. Buscar de soluciones ante un problema			

d. Actividad 3. Cocinando galletas.

Descripción de la actividad

En esta actividad se elaborarán cookies. Prepararemos la mesa del rincón de números con un mantel de plástico que después pueda fregarse sin problemas y a la vez mantenga limpios los ingredientes que se van a emplear en la receta. Cada equipo hará sus propias galletas. Antes de nada, el equipo deberá ir a lavarse las manos.

Tras haber dejado la mantequilla fuera de la nevera durante un tiempo se mezclará con el azúcar y la sal en un cuenco. A continuación, se añadirá el huevo y la levadura y se removerán todos los ingredientes. Se extraen el cuenco, y se le reparte en forma de masa una cantidad a cada infante del equipo. Cada uno debe hacer esferas con la masa tras haberla dividido en tres pedazos. Seguidamente las aplastarán para que adopten la forma de galleta. Cada uno amasará sus 3 galletas y añadirá 3 pepitas de chocolate a cada una sobre un plato de plástico. Al terminar, todo el equipo debe ir al baño a lavar con jabón su plato y sus manos. Posteriormente el docente lo llevará a la cocina del colegio (en un momento que no deje el aula sola), con el previo acuerdo con el equipo de cocina del centro para que las puedan hornear unos 10 minutos a 200- 220 °. Cuando todos los equipos hayan realizado su receta, las comerán todos juntos, habiéndose lavado las manos primero. Deben 'poner la mesa' entre todos, encargándose de colocar en todas las mesas de clase platos, cucharas y un vaso para cada alumno. Se les animará a que hagan más recetas en casa.

Con ello se busca el fomento de la lectoescritura, la iniciación a las unidades de medida y la lectura de números cardinales de un modo transversal y de modo específico normalizar que cocinar no debe ser propio de un sexo, ni poner la mesa, servir la comida a los demás, ni recoger, limpiar o fregar tras cocinar.

Materiales necesarios	Contenidos específicos sobre género	Contenidos transversales a otras áreas
-Mantel de plástico que pueda fregarse. -6/ 7 platos de plástico. -Para cada grupo se necesitará esta cantidad de ingredientes: - 200 gr de harina - 100 gr de mantequilla - 90 gr de azúcar moreno - 45 gr azúcar normal - 1 cucharadita de levadura en polvo - Media cucharadita de sal - 1 huevo - 100 gr de pepitas de chocolate - 1 cucharadita y media de levadura	- Normalización para que niños y niñas ayuden en sus casas a cocinar, limpiar o poner la mesa sin que estas tareas sigan asociándose al sexo femenino.	- Empleo de unidades de medida. - Iniciación en el concepto en la transformación de ciertos elementos cuando se someten a propiedades químicas (el cambio que se da al hornear una serie de ingredientes y obtener un producto distinto). - Trabajo de la cardinalidad y el conteo. - Fomento de la limpieza tras cocinar, por mantener la higiene propia, del espacio usado. - Insistencia en el lavado de manos antes de manipular cualquier alimento o comerlo.

Objetivos específicos sobre género	Objetivos transversales a otras áreas	Adaptación para el alumnado NEE
- Normalizar que niños y niñas ayuden en sus casas a cocinar, limpiar o poner la mesa sin que estas tareas sigan asociándose al sexo femenino.	- Iniciarles en el empleo de unidades de medida. - Iniciarles en la transformación de ciertos elementos cuando se someten a propiedades químicas (el cambio que se da al hornear una serie de ingredientes y obtener un producto distinto). - Trabajar la cardinalidad y el conteo. - Fomentar la limpieza tras cocinar, por mantener la higiene propia, del espacio usado. - Insistir en el lavado de manos antes de manipular cualquier alimento o comerlo.	Aunque el movimiento de la pinza a la hora de pellizcar la masa o añadir los ingredientes le resulte más costoso que a otros estudiantes no necesitará ayuda para ello. Tampoco para el conteo, ya que en ello no tiene problema. Quizás necesite que se le recuerden las instrucciones varias veces.

Evaluación Actividad 3.

ITEM	SI	NO	A VECES
Expresa alguna frase sexista acerca de que las mujeres sean quienes deben cocinar. Participa con entusiasmo.			

<p>Cuenta correctamente el número de pepitas de chocolate en cada galleta. Al terminar de cocinar, recoge y limpia lo ensuciado sin problemas. Muestra curiosidad por cómo quedan las galletas tras el cocinado o se hace preguntas hacia ello.</p>			
---	--	--	--

4.6.4. El rincón de arte

a. Introducción y vinculación con el currículo

En este rincón se va a trabajar especialmente la visualización de artistas femeninas y de algunas de sus obras artísticas, junto a otras más conocidas de autores de ambos sexos. De igual manera se fomentará el empleo del dibujo como medio de expresión. Es importante tener en cuenta que las familias más pobres suelen tener un porcentaje menor de conocimiento cultural, aparte de un modelo más tradicional de familia con una enseñanza de valores más sexistas (Álava Intriago y Arteaga Muñoz, 2016). Por ello, en este rincón se intentará ayudar a mejorar esta formación en el alumnado y especialmente en el procedente de estas familias.

Al mismo tiempo parece beneficioso proponer dibujos a los infantes donde se hace un retrato y se piensa en la figura humana, ya que profundizan en observarse a sí mismos, observar su cuerpo (Moreno Vera, Vera Muñoz, Miralles Martínez y Trigueros Cano, 2013). Estos autores recomiendan crear actividades en el aula donde se juegue con obras artísticas para fomentar el interés por estas, tal como se hará en este rincón. Además de servir para el reconocimiento del cuerpo de un modo más abstracto, también reflejan cómo se sienten cuando están dibujando o hacia la persona que están representando y cómo son sus relaciones con las personas cercanas (López Chao, 2019). Todas estas reflexiones se vinculan con la competencia GC13.6.

b. Actividad 1: ¿Quién pintó este cuadro?

Descripción de la actividad.

El equipo tendrá en la mesa una serie de cuadros impresos de internet o recortados de revistas y periódicos, recogiendo una selección de las obras más conocidas (que en su mayoría están creadas por autores masculinos). Por detrás de las obras impresas estará escrito el nombre del autor o autora que los hizo. Como muchos nombres estarán escritos en otros idiomas, los buscarán en una doble tabla impresa en papel en un tamaño A3 elaborada por la profesora, donde agrupará con un gomet azul todos los autores masculinos y con uno rojo a las autoras. Con el gomet se ayuda a que sepan el sexo de los artistas, ya que como algunos nombres están en otros idiomas pueden tener dificultades para distinguirlo. Los estudiantes deberán colocar en un lado de la mesa los que están elaborados por hombres y en otro los de mujeres.

Cuando lo hayan hecho, el docente se acercará al equipo para preguntarles cuantos cuadros hay hechos por mujeres y cuantos por hombres. Se les explicará que antes muchas mujeres no podían hacer lo que querían y por ello hay menos artistas femeninas. A continuación, se les preguntará

qué se les ocurre para conocer más cuadros femeninos, dejándoles unas hojas impresas adrede por la profesora donde haya cuadros elaborados por ambos sexos, donde de nuevo especifique quien los ha hecho y el gomet de color azul o rojo al lado. Cada miembro del equipo deberá escoger dos obras que se encuentren en esa lista que hayan sido elaborados por artistas femeninas, para añadirlos al grupo que habían seleccionado sobre la mesa logrando así que la representación de los artistas sea equitativa en ambos sexos.

Materiales necesarios	Contenidos específicos sobre género	Contenidos transversales a otras áreas
<ul style="list-style-type: none"> - Fotografías impresas y recortadas de internet, revistas y periódicos. - Listas de artistas con los gomets rojo o azul en función del sexo 	<ul style="list-style-type: none"> - Visibilización de mujeres artistas a lo largo de la historia y de alguna de sus obras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción al conocimiento de obras artísticas. - Empleo del conteo para comparar el número de autores masculinos y femeninos. - Uso de la comparación. - Capacidad de leer las palabras escritas que representan los nombres de los artistas. - Búsqueda de soluciones ante la descompensación.

Objetivos específicos sobre género	Objetivos transversales a otras áreas	Adaptación para el alumnado NEE
<ul style="list-style-type: none"> - Visibilizar a mujeres artistas a lo largo de la historia y de alguna de sus obras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introducir el conocimiento de obras artísticas. - Emplear del conteo para comparar el número de autores masculinos y femeninos. - Compararlos - Buscar soluciones para cambiar esa diferencia. - Ser capaz de leer las palabras escritas que representan los nombres de los artistas, aunque no sepan atribuir si son de hombres o mujeres. 	<p>Esta actividad es bastante compleja por lo que al niño con NEE probablemente le cueste más. A él se le pedirá que cuente el número de cuadros que hay en cada grupo y se le pedirá que intente leer los nombres que hay detrás de los cuadros. Si no lo consigue, para la última parte de la actividad se le pedirá que busque dos cuadros que por detrás tengan un gomet rojo.</p>

Evaluación Actividad 3.

ITEM	SI	NO	A VECES
Conoce alguna mujer artistas a lo largo de la historia y de alguna de sus obras antes de hacer la actividad. Conoce el nombre de alguno de los cuadros de la actividad. Es capaz de realizar el conteo sin perderse. Usa la serie numérica como estrategia de conteo. Compara el número de cuadros masculinos y femeninos. Busca soluciones. Es capaz de leer a la clase lo que se ha escrito en el equipo.			

c. Actividad 2: dibujando a nuestra familia.

Hasta hace pocas décadas la mayoría de las familias estaban formadas por un padre y una madre, casados. Actualmente debido a los avances ideológicos hacia un modo de pensamiento más libre donde las personas con orientaciones distintas a la heterosexual (en la mayoría de los países) pueden ser y estar con quien quieren a diferencia de lo que sucedía normalmente. Esto permite la existencia de muchos más modelos de familia (homosexuales, familias divorciadas, monoparentales, adopciones...), que no quedan reflejados muchas veces en el material escolar, libros, etc., tal como plantearon López, Díez López, Morgado Camacho y González Rodríguez en 2008 y como se expuso en el punto 3.5.2. Como esta realidad existe pese a que no se muestre en los libros de texto, es importante crear actividades o mostrar materiales donde se pueda visibilizar esa diversidad existente. Además, también se busca los infantes conozcan el concepto familia y sus funciones, pues son el primer grupo de personas en el que se encontrarán integrados (Alberdi, 1995 en Reyes Leoz, 2008). Esta actividad tiene la intención de promover la visualización de distintos modelos familiares entre los niños y niñas del aula, para lograr así el respeto mutuo. Este tipo de estrategias se vinculan con la competencia CG13.2

Descripción de la actividad

Los alumnos que hayan escogido este rincón irán al aula de música, que se encuentra en ese mismo pasillo. Observarán, acompañados de la profesora o algún adulto voluntario de entre las familias, un vídeo donde se cuenta el cuento 'Un puñado de botones' de Carmen Parets. En el vídeo es el grupo Cuéntame un Cuento (14/02/2020) quien narra la historia. En él, mediante la representación de botones se habla de que no existe solo el modelo de familia tradicional con un padre y una madre (el expuesto en el marco teórico como el modelo heterosexual más visibilizado a lo largo de la historia) sino muchas formas de agruparse y vivir. A continuación, el equipo regresará al aula, dirigiéndose al rincón de arte donde tendrán que hacer un dibujo sobre su familia y escriban debajo quien es cada persona y su nombre. Cuando todos los equipos hayan realizado esta actividad, cada niño enseñará su dibujo y explicará cómo es su familia. Tras ello el docente preguntará qué es para ellos una familia. Cuando hayan dado sus definiciones explicará que una familia es el conjunto de personas que viven juntas, se cuidan y se quieren, independientemente de si te dieron la vida o no. Después se pegarán todos los dibujos en algún lugar de la clase para que esta idea sea recordada por el alumnado cada vez que vean los dibujos.

Materiales necesarios	Contenidos específicos sobre género	Contenidos transversales a otras áreas
<ul style="list-style-type: none"> -Pizarra digital en el aula de música. -Folios -Rotuladores. -Espacio libre en alguna pared de la clase. -Cinta adhesiva gruesa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acercamiento a conocer los distintos modelos de familia - Fomento del respeto por la diversidad familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Definición sobre qué es una familia. - Aproximación acerca de las funciones y miembros de una familia. - Uso de la expresión plástica como medio de representación de la realidad. - Capacidad para explicar oralmente lo dibujado.

Objetivos específicos sobre género	Objetivos transversales a otras áreas	Adaptación para el alumnado NEE
-conocer los distintos modelos de familia -Fomentar el respeto por la diversidad familiar.	-Definir qué es una familia. -Aproximar acerca de las funciones y miembros que hay en una familia. -Usar la expresión plástica como medio de representación de la realidad. -Ser capaz de explicar oralmente lo dibujado.	Considero que el alumno con NEE está perfectamente capacitado para esta tarea. Si no es capaz de explicar su dibujo a los compañeros se le ayudará formulándole preguntas guiadas. 'a quiénes has dibujado'. Del mismo modo, al conocer la familia del niño se le puede ayudar preguntándole por el nombre de alguno de ellos si se observa que no le menciona.

Evaluación Actividad 3.

ITEM	SI	NO	A VECES
Define el concepto familia. Expresa para qué sirve. Muestra respeto al oír hablar de distintos modelos de familia al suyo. Usa la expresión plástica como medio de representación de la realidad. Es capaz de explicar oralmente lo dibujado.			

4.6.5. El rincón de juego simbólico

a. Introducción y vinculación con el currículo

En este rincón se aplicará la competencia CG13.2 que diseña actividades relacionadas con las Ciencias Sociales. En él se va a trabajar mediante juguetes que representan la vida real. Por ello es importante incluir elementos donde se refleje lo que ven en su día a día, (Del Carmen y Viera, 2000). Contará con una cocinita con su fregadero y sus fuegos, platos y cubiertos, una mesa de plástico (diferente a las mesas de trabajo del aula), una escoba, una plancha y una tabla de planchar y una lavadora de juguete. En este rincón los niños y niñas entremezclan la ficción y la realidad, plasmando algunas expresiones o formas de pensar que ven en su día a día, donde emplean objetos de juguete que representan objetos reales de su día a día (Piatek, 2009). Por eso es importante recrear este rincón con elementos que se asimilen mucho a lo que conocen y ven diariamente, no se les pueden dar objetos totalmente abstractos para pedirles que con ellos representen otros cercanos, ya que muchos niños o niñas presentarán dificultades para hacerlo (Licona Vega, 2000). También representan papeles sobre personas o profesiones que han observado (Alcívar y Meléndez, 2019). Cuando los niños y niñas juegan su cerebro trabaja a pasos agigantados, ya que, aunque rápidamente se cansan y pasan a un nuevo juego, pueden representar muchos papeles diferentes en muy poco rato y eso es muy positivo (Calvo Muñoz, 2014).

Las propuestas de este rincón serán sobre la dinámica bajo la que deberán jugar, una familia, la limpieza de la casa para preparar un cumpleaños y una fiesta de disfraces. El docente busca observar cómo se comportan entre ellos y si repiten dentro del juego estereotipos de género observados en su día a día. La tabla de evaluación se encuentra al final de las tres actividades, dado que será la misma para todas.

b. Actividad 1: Somos una familia.

Descripción de la actividad

En esta actividad se les dará una única directriz; jugar a las familias. De esta manera, se observará qué papel escoge cada infante (si lo escogen ellos o eligen 'el que queda sin elegir'), qué tipo de oraciones reproducen (pues muchas 'muletillas' que emplea las repite porque las ha escuchado en su entorno más cercano). Del mismo modo se observará si las conductas imitan el modelo tradicional de familia heterosexual sexista, en el que la mujer se encarga de las tareas domésticas y el cuidado de los hijos (trabaje fuera de casa o no) mientras el padre apenas está en casa y espera a que le sirvan la comida mientras él descansa (que se expuso en el marco teórico).

Materiales necesarios	Contenidos específicos sobre género	Contenidos transversales a otras áreas
<ul style="list-style-type: none"> - El propio rincón de juego simbólico ya cuenta con una 'casita', una cocinita 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis sobre el predominio del juego orientado por ellos hacia un modelo familiar heterosexual. - Observación sobre la reproducción actitudes o expresiones sexistas. - Análisis para observar las niñas asumen las tareas domésticas y los cuidados. - Estudio sobre qué papeles escogen y si los eligen voluntariamente o por descarte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento sobre el concepto familia, sus funciones. - Relaciones entre iguales. - Juego simbólico, improvisación y reproducción de situaciones cotidianas.

Objetivos específicos sobre género	Objetivos transversales a otras áreas	Adaptación para el alumnado NEE
<ul style="list-style-type: none"> - Anotar si todos los equipos eligen el modelo de familia tradicional; heterosexual o alguno representa otros tipos de familia. - Observar si reproducen actitudes o expresiones sexistas - Analizar si las niñas asumen las tareas domésticas y los cuidados. - Observar qué papeles escogen y si los eligen voluntariamente o por descarte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento sobre el concepto familia, sus funciones. - Relaciones entre iguales. - Juego simbólico, improvisación y reproducción de situaciones cotidianas. 	<p>En este caso el niño no presentará dificultades para interactuar con los demás si el resto le involucran o le dan un papel, pues por sí mismo a veces al tener una actitud más infantil que sus compañeros y compañeras suele quedarse solo y jugando aparte, pero en este caso si se le asigna un rol podría responder bien a la actividad.</p>

c. Actividad 2: Preparando el cumple del abuelo: las tareas del hogar.

Según Subirats (2010), la coeducación se da cuando en un aula formado por personas de ambos sexos se educa desde la igualdad de oportunidades, desde la libertad de ser y sentir cómo uno quiera. Esto es lo que se busca en esta actividad, donde se procura que todos los miembros del equipo se coordinen repartiéndose una serie de tareas domésticas para así superar una misión.

Descripción de la actividad

Este juego se realizará durante toda la semana tras haber visto el corto 'coeducación' y haberlo comentado en clase. El docente durante esta semana tiene que dejar desordenado intencionalmente el rincón de casita. El equipo que vaya allí tendrá que jugar a las tareas del hogar dentro de una historia vivenciada. Se le contará a modo de narración que una familia iba a hacer una fiesta sorpresa para el cumpleaños del abuelo Pepe, que iba hoy a visitarles a la casa donde ellos vivían. Pero la familia se queda dormida porque el despertador no suena. Para que les dé tiempo a dejar todo limpio y preparado antes de que llegue el abuelo necesitan organizarse y repartirse el trabajo. Necesitan que se planche toda la ropa y trajes que iban a ponerse, se frieguen los cacharros del día anterior, se laven los manteles y cojines que se usarán para la fiesta, se cocinen y preparen varios platos para el cumpleaños, y se quede toda la casa recogida y limpia antes de que llegue el abuelo Pepe. Con ello, se les involucra en una historia donde tienen que cooperar entre ellos para que todo quede en buenas condiciones. Es un modo de normalizar la participación en las tareas domésticas desde que son pequeños y también que se habitúen a recoger lo que ensucian tras desayunar en clase, o tras realizar una actividad, sin discriminar por sexo, ya que cuando los infantes juegan a las tareas suelen repetir los patrones sexistas descritos anteriormente, dejando a las niñas la parte de la limpieza. Además, se les introduce el sentido de responsabilidad, ya que cuando algo no se hace puede acarrear consecuencias negativas y buscando que descubran que cooperando se logran resultados mucho más rápidos y efectivos.

Materiales necesarios	Contenidos específicos sobre género	Contenidos transversales a otras áreas
- material ya existente en el rincón de juego simbólico: una cocinita, una tabla de planchar, fuegos de cocina, lavadora, cubiertos y platos, una escoba...	- Concienciación en el reparto de tareas domésticas sin distinguir por condición sexual.	- Trabajar en equipo. Qué supone y por qué suele mejorar la efectividad y rapidez del trabajo. - Tener que organizarse entre ellos para repartir el trabajo. - Sentido de la responsabilidad. ¿qué sucede cuando no hacemos lo que se debe?

Objetivos específicos sobre género	Objetivos transversales a otras áreas	Adaptación para el alumnado NEE
- Concienciación en el reparto de tareas domésticas sin distinguir por condición sexual.	- Trabajar en equipo. Entender que con él los resultados se obtienen más rápido y	Procurar que para esta actividad, el alumno con NEE esté cerca del docente en el momento de narración donde se le plantea el problema. Hemos de

<ul style="list-style-type: none"> - Observar si se repiten conductas asociados a cada género. Las niñas más involucradas que los niños o ellos sintiéndose avergonzados por tener que realizar tareas domésticas. 	<p>muchas veces con mayor efectividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tener que organizarse entre ellos para repartir el trabajo. - Entender el sentido de responsabilidad; que las acciones tienen unas consecuencias. 	<p>asegurarnos de que mantiene el contacto visual, que repite alguna palabra de las expresadas (como suele hacer normalmente cuando está escuchando). Preguntarle al terminar qué tiene que hacer y si no lo ha entendido volvérselo a explicar.</p>
---	---	--

d. Actividad 3. Fiesta de disfraces, las profesiones.

Descripción de la actividad.

Tras las preguntas acerca de las profesiones futuras y si estas cambiarían si fueran del sexo contrario la primera semana, la cuarta semana se realizará esta actividad en el rincón de la Asamblea. En ella se les planteará que están en una fiesta de disfraces donde se deben vestir de aquello que quieran ser de mayores. Se observará si siguen patrones sexistas y si ha cambiado la elección sobre las profesiones que dijeron la primera semana. Probablemente algunos elijan algunas opciones como ‘princesa’ o ‘héroe’, lo cual es muy típico en esta edad, tal como se expuso en el marco teórico (Córdoba Iñesta, 2006), en la que aún no distinguen del todo la ficción y la realidad. Estas elecciones son útiles a la hora de evaluar, porque suelen estar condicionadas de nuevo por ideas sexistas (fémimas frágiles y bellas y varones que las salvan).

Materiales necesarios	Contenidos específicos sobre género	Contenidos transversales a otras áreas
<ul style="list-style-type: none"> - Distintos disfraces - Telas y trapos con los que ellos se imaginen los disfraces 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación para identificar si las expectativas de niños y niñas están condicionadas por su sexo y su género. - Valoración de la efectividad de las actividades previas a este tema. 	<ul style="list-style-type: none"> - Juego simbólico. - Relaciones y cooperación entre el equipo. - Capacidad de entender la actividad e involucrarse en ella. - Profesiones de la sociedad.

Objetivos específicos sobre género	Objetivos transversales a otras áreas	Adaptación para el alumnado NEE
<ul style="list-style-type: none"> - Observar si las expectativas de niños y niñas están condicionadas por su sexo y su género. - Valorar si las actividades previas a este tema supusieron algún cambio en los infantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar el juego simbólico. - Incentivar las relaciones y cooperación entre el equipo. - Resolver autónomamente los conflictos que surjan en el juego y entre ellos. - Entender la actividad e involucrarse en ella. - Conocer las distintas profesiones de la sociedad. 	<p>En este caso no requiere ninguna adaptación ante la actividad.</p>

Evaluación actividades 1, 2 y 3.

La evaluación de estos tres juegos simbólicos se realizará rellenando esta tabla tras la observación de la conducta de los equipos de trabajo en ellos.

Ítem	Si	No	A veces
1- Tiene interés por los cuidados, ya sea hacia sus iguales o hacia elementos inanimados con los que esté jugando.			
2- Muestra poco entusiasmo o disgusto cuando le toca ir a este rincón con su equipo o se niega a participar.			
3- Expresa en voz alta que la actividad planteada no es propia de su sexo.			
4- Reproduce alguna frase machista ('yo voy a ver la tele mientras tu cuidas a los hijos).			
5- Muestra una actitud de dominancia/ sumisión acorde a los estereotipos de género (hombre: control, mujer: obediencia).			
6- Se maneja bien ante las tareas domésticas.			
7- Establece una buena comunicación y respeto hacia el resto de los miembros del equipo.			
8- Entiende la propuesta y se involucra dentro del juego de roles.			

4.6.6. El rincón de biblioteca

a. Introducción y vinculación con el currículo

En este rincón se va a trabajar mediante la lectura libre, que contará con una zona de una esquina de la clase con una alfombra que proteja del frío del suelo y cojines para que se encuentren cómodos/as y una mesa con cinco sillas para la actividad posterior tras la lectura. Los niños y niñas escogerán los libros que quieran del rincón. Estos estarán seleccionados con un criterio inclusivo. Cada semana los libros tendrán una temática, que a ellos no se les explicará, pero de los que el docente si será consciente. Los estudiantes acudirán cada semana una vez a este rincón como mínimo, no obstante, en sus tiempos libres podrán acercarse siempre que quieran. Este rincón puede favorecer su interés hacia la lectura (Piatek, 2009).

Ceballos (2016a), muy importante en los estudios de literatura infantil, explica que los docentes deben ser unos buenos mediadores entre los infantes y el mundo literario. Para que esto suceda deben escogerse textos con calidad en sus ilustraciones, en el modo de redactar y en los aprendizajes que transmiten. Por ello es importante, que los libros seleccionados, aparte de transmitir enseñanzas sobre inclusión y perspectiva de género, sean del interés de los niños, pues si no es así no quedarán interiorizados sus aprendizajes. Para ello se ha procurado elegir en esta propuesta aquellos que parecían más acertados con sus intereses y su nivel cognitivo. Aunque algunos de una misma temática parezcan similares, no todos leerán los mismos, por lo que esto no supondría un problema. Además, Roque do Nascimento y Álvarez (2016) plantean que es importante la colaboración familiar para el gusto de los infantes por la lectura. Por lo que aunque el docente haya seleccionado los cuentos, las familias pueden aportar cuentos que crean relevantes para el aula o para esta propuesta, acordándolo con el docente una vez que este los supervise.

Ramos Jiménez (2006) explica, tal como hemos visto en el marco teórico de un modo más detallado, que estos cuentos sirven a los niños para interiorizar modelos de conducta que aún están muy cargados de estereotipos sexistas. Él recomienda una serie de libros en su estudio muy interesantes para luchar contra esto. Algunos se incluirán en esta propuesta. De igual manera se incluirán otros recogidos en la ‘mochila violeta’ una guía elaborada por Enguix y López (2014) muy interesante. Otros libros serán de recomendación propia.

Por ello es importante que en momentos del aula en los que no está el docente con ellos puedan seguir contando con herramientas coeducativas que luchen con esto. Algunos libros tendrán más dificultad, por lo que el docente deberá estar pendiente de que los alumnos más avanzados en la lectura escojan los más complejos y otros con más dificultades, como el niño con NEE, lean otros más sencillos.

Descripción de la actividad

Cada niño o niña elegirá el cuento que quiera. Tras leerlo escribirá en un folio qué le ha gustado del cuento, que no y hará el dibujo que quiera. También deberán escribir cuál ha sido su personaje favorito. Todo esto, aparte de provocar la iniciación en la igualdad y el cambio de estereotipos sexistas, busca poder observar como docente dos cosas. En primer lugar, su comprensión lectora. En segundo, es muy interesante ver qué personaje escogen y por qué, ya que puede haber distintas razones por las que escojan la figura de agresor/ autoritario o la de víctima/ persona que no encaja. Tal como se ha explicado, cada semana, los libros del rincón de biblioteca tendrán una temática diferente. La primera semana tratarán de la orientación sexual y la identidad familiar. La segunda sobre la discriminación hacia las mujeres. La tercera sobre las identidades de género y la muestra de otros tipos de feminidad y masculinidad distintos a los ‘típicos’. Por último, la última semana los libros tratarán sobre el mito del amor romántico y la prevención de la violencia de género y el abuso sexual. La descripción de cada libro seleccionado se incluirá en el anexo 6, debido a su extensión.

Materiales necesarios	Contenidos específicos sobre género	Contenidos transversales a otras áreas
<ul style="list-style-type: none"> - Rincón de lectura con alfombra y cojines - Estantería con cuentos a su alcance. - Folios a su alcance - Rotuladores - Una mesa de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> -Iniciación en la lucha contra los cánones de belleza. -Muestra de otros tipos de masculinidades y feminidades. -Visibilización de las identidades de género y orientaciones sexuales. -Iniciación en la prevención del abuso sexual infantil y la violencia de género. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cuidado de los libros y el rincón de biblioteca. -Disfrute de la literatura infantil. -Aprecio hacia la variedad de temas que hay en los cuentos. -Trabajo de la memoria y atención y fomento del pensamiento crítico.

Objetivos específicos sobre género	Objetivos transversales a otras áreas	Adaptación para el alumnado NEE
-Iniciar la lucha contra los cánones de belleza.	-Cuidar los libros y el rincón de biblioteca.	Para el niño con NEE se seleccionarán libros más sencillos, ya que se

<p>-Mostrar otros tipos de masculinidades y feminidades. -Visibilizar las identidades de género y orientaciones sexuales. -Iniciar en la prevención del abuso sexual infantil y la violencia de género.</p>	<p>-Disfrutar de la literatura infantil. -Apreciar la variedad de temas que hay en los cuentos. -Trabajar la memoria y atención y el pensamiento crítico.</p>	<p>encuentra en una etapa de lectoescritura anterior a sus compañeros. Algunos de estos libros serán 'por cuatro esquinitas de nada', 'un puñado de botones', 'trompetita, una elefanta con mucho peso' y 'Kiko y la mano'.</p>
---	---	---

Evaluación Actividad 2.

ITEM	SI	NO	A VECES
<p>Lee de forma autónoma. Es capaz de escribir algo que le ha gustado y algo que no sobre la lectura. Presenta sensibilidad hacia los temas tratados en los cuentos.</p>			

Autoevaluación al docente. Como debido a la situación de la suspensión de las prácticas no he podido desarrollar casi ninguna actividad, he redactado la plantilla que tenía pensada para mí misma una vez terminada la aplicación de la propuesta. Junto a ella adjuntaría una observación dejando por escrito las reflexiones en los ítems que no resultasen como yo esperaba.

ITEM	SI	NO	A VECES
<ol style="list-style-type: none"> 1. He mantenido el papel de docente involucrándome con el alumnado. 2. He usado un vocabulario adecuado a su edad. 3. Me he encontrado con la misma motivación durante todo el proyecto. 4. Creo que en algún momento he perdido el control de la clase 5. He sido capaz de mostrar las actividades de un modo interesante que les haya involucrado. 6. Han entendido correctamente las pautas que les he dado en cada actividad. 7. Considero que ha habido un cambio en algunas concepciones de niños y niñas. 8. He tenido en cuenta a aquellos niños que no siguen un desarrollo cognitivo, social, emocional o moral acorde a su edad. 9. He logrado involucrar en el aprendizaje al niño con NEE sin que se quedase apartado de la propuesta. 10. He logrado que los equipos trabajasen bien juntos. 11. Considero que los niños han alcanzado la mayoría de los objetivos propuestos. 			

4.7. TEMPORALIZACIÓN DE LA PROPUESTA.

La propuesta se desarrollará durante el periodo de un mes escolar. El calendario con la temporalización de las actividades será el siguiente (ver tabla 3).

Tabla 3 Temporalización de la propuesta.

	SEMANA 1	SEMANA 2	SEMANA 3	SEMANA 4
Asamblea	Cuento 'Arturo y Clementina' ¿Qué queréis ser de mayores? Exposición toda la semana de los dibujos sobre las familias.	Analizando Disney (cada día un corto de los 6, menos el lunes que se verán 2). Exposición toda la semana de lo investigado sobre mujeres.	Analizando y jugando con canciones. Cada día una de las cinco canciones	Reflexión vídeo 'slap her', (primer día de la semana). Canción 'hay secretos' (tercer día de la semana).
Letras	Reflexión del cuento 'Arturo y Clementina'.	Conociendo a mujeres importantes.	Libre pero relacionado con el rincón.	Escribir sobre lo aprendido estas semanas.
Arte	Dibujando a nuestra familia.	Libre pero relacionado con el rincón.	¿Quién pintó ese cuadro?	Libre pero relacionado con el rincón.
Números	Libre pero relacionado con el rincón.	Cocinando galletas.	¿De niño o de niña?	Memory sobre mujeres.
Juego simbólico	Libre pero relacionado con el rincón.	Somos una familia.	Preparando el cumple del abuelo. Tareas del hogar.	Fiesta de disfraces sobre profesiones.

Elaboración propia.

5. REFLEXIÓN CRÍTICA

5.1. GRADO DE ALCANCE DE LOS OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

Considero que mediante esta propuesta se lograría cumplir los objetivos propuestos. Por un lado, he podido vincular el trabajo con muchos conocimientos vistos durante la carrera, como los trastornos de aprendizaje, los instrumentos para evaluar, las características psicoevolutivas que presenta el alumnado infantil o los diversos tipos de pedagogías existentes. Del mismo modo he mejorado en mi precisión al redactar, en las citas APA y la fundamentación de mis ideas en bases teóricas.

Por otro lado, creo que he definido de un modo bastante completo en análisis social en la vida adulta y también su influencia en el mundo infantil, para pensar cómo lograr invertirlo en el aula. He intentado plantear una propuesta por rincones en Educación Infantil del modo más realista posible, intentando detallarlo para que la persona que lo lea pueda imaginárselo de un modo tan claro como yo lo visualizo. Gracias a todo ello he tenido un espíritu crítico que me ha permitido descartar algunas fuentes con las que no estaba de acuerdo tras encontrar otras que me parecían más acertadas.

Por lo que se refiere a las competencias generales del grado, he podido desarrollar todas a lo largo de este TFG, especificando las que eran relevantes en cada apartado concreto y mostrándolo de un modo sintético en la tabla del punto 5.4.

Con respecto a las competencias transversales, considero que a lo largo de todo el trabajo e integrado la CT3, ya que he analizado como influye el contexto social en el desarrollo individual de cada infante y como a lo largo de los siglos ha ido evolucionando la construcción de la identidad de género y la apertura hacia una multiculturalidad. La competencia CG15 va de la mano con la anterior, ya que los cambios científicos, tecnológicos y sociales también se ha visto que afectan a las concepciones y actuaciones de los individuos. En cuanto a la CT8, está muy unida a la CG3, que identifica y conoce los trastornos infantiles y NEE, pues la labor del profesor debe ser conocer el ritmo de aprendizaje de cada estudiante y estructurar las propuestas que haga en su aula de manera que sea adecuado para cada uno, llegando a adaptar los objetivos y contenidos para algún estudiante si es necesario (Garrido Gil y Arnaiz Sánchez, 1999). El respeto por la multiculturalidad también implica ser consciente de que no todas las familias se han educado bajo los mismos valores o tradiciones (Arostegui y Espigares, 2016) y la riqueza se encuentra en aceptar todas y compartirlas con la clase, para trabajar la tolerancia y el respeto sin imponer una cultura sobre las demás (Solís, 2001 en Arostegui y Espigares, 2016). En cuanto a la CT10 se ha desarrollado dentro de la propuesta alguna actividad donde hagan uso de las TIC, como el trabajo desde un blog en el ordenador, con la intención de mejorar la competencia digital de los estudiantes. Para ello se ha intentado protegerles de virus o páginas que puedan ser inadecuadas de los estudiantes proponiéndoles la búsqueda de información dentro de un blog ya creado por el docente. Este tipo de estrategias requieren la formación previa del docente y la protección de los equipos, como proponen Aznar Díaz, Cáceres Reche e Hinojo Lucena (2005). Por lo que se refiere a la CT13, la metodología por rincones expuesta en el apartado 3.6, por numerosos autores plantea un modo de trabajo que permite al infante bastante autonomía, pues en muchas de las actividades solo se dan unas directrices iniciales.

5.2. LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Con respecto a este trabajo, mis mayores limitaciones han sido la incertidumbre continua al no estar segura de contestar como se establecía o el desánimo momentáneo que sentía al ver las correcciones de las entregas, ya que cuando las entregaba consideraba que estaban mejor. Sin

embargo, tras revisarlo me daba cuenta de fallos de los que no era consciente. Considero que la elaboración del TFG es un proceso muy largo para el que hay que prepararse mentalmente y ser constante, para que el trabajo vaya ganando en solidez y fiabilidad. En mi opinión pienso que podría seguir mejorando en mi formación acerca de cómo citar correctamente cada tipo de resultado. Otra limitación que encuentro es mi dificultad para resumir, aunque con este trabajo y las distintas entregas de los borradores he logrado sintetizar bastante la información. Tal como nos avisó la tutora previamente, esta tarea conlleva la lectura de una gran cantidad de documentos de los que luego muchas veces se menciona una sola idea, porque no se deben poner demasiadas ideas de un mismo autor. Esto es algo que he aprendido gracias a este trabajo. Sin duda otra de mis mayores limitaciones ha sido la situación que se ha vivido con el covid-19, ya que me hubiese gustado poder llevar a cabo en el aula muchas de mis propuestas y por cómo sucedieron las cosas pude aplicar muy pocas. Por último, una limitación a destacar ha sido darme cuenta de que en la carrera apenas me habían formado en este tema en concreto, por lo que toda la bibliografía la he buscado por mi cuenta y eso también ha supuesto una carga de trabajo mayor, aunque me ha ayudado a mejorar la búsqueda en bases de datos de artículos académicos y la práctica de discriminar para encontrar aquellos que consideraba más rigurosos y actualizados.

5.3. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN PERSONAL

En este apartado se realiza una síntesis sobre los aprendizajes adquiridos junto a unas propuestas de mejora específicas para los apartados comentados en el marco teórico.

Como conclusión a este TFG se deduce la importancia de ofrecer una educación desde una perspectiva de género y mediante una educación sexual a niñas y niños ya que si los individuos no conocen su cuerpo no podrán forjar una identidad de género personal. ¿Para qué puede servir todo este trabajo? El cambio del lenguaje, del material didáctico, la visibilización de las emociones o el cambio de estereotipos, aparte de liberar a las mujeres, conllevan muchos otros beneficios que podrían ayudar a cesar problemáticas que se dan actualmente en el aula y la sociedad.

Por un lado, la *educación afectivo-sexual* en la infancia puede servir para prevenir la *discriminación por sexo* y el *abuso sexual*. Defaz Gallardo, Cañizares Vásquez y Constante Barragán (2019) hablan sobre la conducta sexual infantil para analizar el por qué en estos últimos años ha aumentado el abuso infantil a menores de 6 años. Un buen modo de prevenirlo y de frenarlo sería desde la educación afectivo-sexual por parte de los progenitores a sus primogénitos. Cabe decir que la escuela también debe colaborar en esta enseñanza de su cuerpo y sus emociones y por ello se trabajará en las actividades la importancia de la intimidad, de los límites o de no guardar secretos que ‘pesen’. Esta educación a su vez propiciará en una mejora de un conocimiento emocional y sexual importante de cara a la adolescencia. Lobato, Genaro, Rodríguez Becerra y Flores (2016) explican que al ignorar estos temas u ocultarlos, hay gran cantidad de embarazos no deseados, especialmente en la adolescencia, o enfermedades de transmisión.

Además, esta educación afectivo- sexual y emocional debe visibilizar también la existencia de otros modelos de familia o relaciones. En 2015, López Cortinas y Martínez Ten, establecen que en Educación Infantil el alumnado comienza a identificar sus emociones y afecto hacia el resto. Para que cuando se enamoren por primera vez esto ocurra de forma normal, el profesorado debe tratar de rechazar cualquier ridiculización hacia las orientaciones sexuales individuales. Para ello es bueno que en momentos donde estén todos, como la Asamblea, puedan hablar sobre cómo son sus familias, para que vean que no solo existe el tipo de familia convencional heterosexual y que, así no se sientan raros o culpables si sienten algo distinto a lo generalizado, ya que porque haya un número mayor no es más normal que el resto de las orientaciones. Esto ayudará a que escuchen y respeten al resto. También recomiendan que los docentes dejen de asumir que todos sus alumnos son heterosexuales. Esto es lo que se ha intentado reflejar en la propuesta, especialmente mediante cuentos que muestren distintas organizaciones familiares, ya que aún son pequeños para explicarlo de otro modo. Tal como se ha visto en el apartado de agentes socializadores que promueven concepciones sexistas, la familia y el profesorado tienen una gran influencia en el modo de pensar de la primera infancia. De aquí se deduce la importancia de ser equitativos a la hora de evaluar y sancionar al alumnado y del uso de un lenguaje inclusivo con ejemplos masculinos y femeninos.

Por otro lado, parece relevante prevenir frente a la visión del *amor romántico* que se transmite desde la infancia, ya que hoy en día muchas parejas adolescentes repiten conductas tóxicas e incluso muchas chicas sufren violencia de género. La ausencia de una educación en la sensibilidad, las emociones, el respeto al otro, la empatía hacen que la violencia, los celos o el control parezcan románticos (Defaz Gallardo, Cañizares Vásquez y Constante Barragán, 2019). Con una correcta educación en valores y emociones en el aula se podría prevenir la violencia de género que sufren especialmente las mujeres. Para ello es bueno trabajar los tipos de amor y afecto sanos con la colaboración de todos sus círculos cercanos para evitar la construcción de relaciones tóxicas en un futuro. (Ferrer Pérez y Bosch Fiol, 2013).

Con respecto al análisis de los materiales infantiles se realizará una reflexión sobre ellos. En cuanto a los *juguets y juegos* que se ofrezcan a la infancia, cuanto menos se carguen de estereotipos más diferente y libre será la formación de la personalidad en la infancia (Fernández Marinovic, 2014). Esto dentro del aula debe cuidarse especialmente en el espacio que suele haber en las clases para el juego simbólico con disfraces, cocinitas, muñecos, etc.

Acerca de los *cuentos*, estos deberían mostrar a niños y niñas haciendo cosas propias del sexo contrario, como niñas que juegan al fútbol o niños que muestran sus emociones. Para ello es muy bueno que pasen a teatralizar cuentos con estas características ya que es un modo de tenerse que poner en el papel de ese personaje y así empatizar con lo que siente o su modo de ser (Ramos Jiménez, 2006). Muchos de los libros que proponen se han incluido dentro de la propuesta en el rincón de Biblioteca.

Con respecto a las *canciones*, Brígida Gutiérrez (2010) explica que se pueden trabajar canciones coeducativas que ya existan, o interpretar poemas a los que se les introduzca una melodía o incluso crear con la clase, o por parte del docente canciones que promuevan valores inclusivos y muestren modelos de adultos haciendo tareas que rompen los estereotipos de género. El empleo de canciones con niños y niñas puede asimismo ser bueno para prevenir la violencia de género y sensibilizarles sobre evitar la agresividad cuando surge un conflicto. Asimismo, se puede potenciar la competencia musical, la tolerancia o la libertad en los modos de ser (Llorens Mellado, 2013).

Sobre los *libros de texto* empleados en las aulas, Vaíllo Rodríguez (2014) explica que para que estos libros sean inclusivos deben figurar personajes femeninos y masculinos por igual, haciendo todo tipo de actividades que no estén ligadas a los roles de género y usando un lenguaje no sexista. Además, como los maestros y maestras no deben mostrarles solo los libros de texto que preparan las editoriales, deben buscar *otros medios* para hablar y visibilizar a distintas mujeres importantes en la historia, como se expone en el anexo 5. De esta manera se hablará de todo tipo de mujeres, físicas, científicas, escritoras o artistas entre otras (Calvo Iglesias, 2019).

Para disminuir la violencia en las aulas es interesante que los *espacios de la clase* se cuiden, ya que el orden y cuidado estético, el decorar parte de la clase entre todos y todas llaman a tratar este espacio del mismo modo. También es interesante que cuando haya un problema se hable expresando cómo se siente cada uno y mirándose siempre a la cara para empatizar con el otro (Hernández Morales y Fernández Jaramillo, 2005).

Como conclusión, tras toda esta exposición parece importante como docentes estar en *continua formación* sobre estos temas, para alcanzar una actitud crítica ante muchas actitudes y materiales que siguen promoviendo enseñanzas sexistas. Tras la propuesta educativa y algunas recomendaciones de materiales concretos se puede decir que, aunque sea más costoso encontrar este tipo de actividades, puede hacerse. Esto debe ir acompañado de una enseñanza coeducativa. Fernández Marinovic, (2014) explica que para coeducar niños y niñas deben recibir un trato igualitario, con muestras de todo tipo de diversidad para que no se sigan 'formateando' sus mentes y desarrollen su forma de ser y personalidad con libertad y también sus propias habilidades, no las que otros les impartan. Para ello se les debe proporcionar gran variedad de juguetes, ofrecerles oportunidades donde puedan jugar a experimentar un rol distinto al suyo y hablar de los sentimientos con normalidad.

Cabe decir que todo lo expuesto en el marco teórico, tal como se ve en la propuesta solo es una mera introducción de cada punto expuesto, ya que los niños y niñas en la etapa de Educación Infantil aún no son capaces de entender razonamientos abstractos o una explicación compleja de por qué la sociedad debe cambiar. Todo ello se hace mediante los agentes que ellos emplean en su día a día; cuentos, canciones, películas infantiles, juegos, etc. Se trabajará con naturalidad desde la muestra de la diversidad y reflexionando qué se puede hacer ante conductas perniciosas con la intención de crear una pequeña base de conciencia en ellos. De esta manera, cuando

lleguen a educación Primaria y se trabajen estos temas de un modo más complejo costará menos y no repetirán tantos patrones sexistas, como sucede actualmente.

Aunque ha sido un trabajo largo y costoso me siento muy contenta del resultado, aunque soy consciente de que siempre se podrá mejorar algún aspecto. No obstante, estoy agradecida de haber podido realizarlo sobre el tema que quería, ya que al ser de este modo me ha ayudado mucho a encontrarme motivada y no sentir consternación al tener que leer muchas fuentes para fundamentarlo, pues abarcaban temas que personalmente son muy importantes para mí. También estoy agradecida por el feedback recibido por parte de la tutora, que nos ha ayudado en todo lo que ha podido con las posibles dudas y por darnos la oportunidad de realizar entregas para poder ser más conscientes de fallos que nosotras no veíamos. Considero que para ser una buena docente cuando trabaje en un futuro debo seguir formándome en muchos temas y especialmente en este. Procuraré no olvidar todo lo aprendido en este trabajo y aplicarlo en mi aula para intentar que el mundo sea un poco mejor y las futuras niñas cada vez sufran una opresión menor con respecto a sus antepasadas, hasta que esta desaparezca definitivamente.

5.4. VINCULACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN EL TRABAJO

Tabla 4 Vinculación de las competencias del Grado fundamentadas en el trabajo

Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG:	Referencias-Fuentes <i>Ejemplo en competencia CG1¹</i>	
	Epígrafe	Primarias	Secundarias
CG1. Comprender el proceso evolutivo en el desarrollo biológico y psicológico en la etapa de 0 a 6 años (etapas vitales, desarrollo físico, motor, musical, plástico, verbal y matemático)	3.1	Piaget (1937a) 8, (1937b) 8, (1974) 11 y (1990) 8, 9, 10, 11 (Piaget e Inhelder, 1997) 9 Soler Gómez (2016) 10,11, 12 Aranda Hernando (2016) 9, 10	Steiner (1979) citado en Lafuente Benaches y Gil LLario (2006), 11
	4.3	Cantero López (2006) 11 Lafuente Benaches y Gil LLario (2006) 11 Gil LLario, (2006) 11, 12 Defaz Gallardo et. al (2019) 74 López Cortinas y Martínez Ten (2015) 74	
CG2. Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 0-6 años.	3.1	Piaget (1937a) 8, (1937b) 8	Howen (1987), citado por Cantero López, (2006), 11
	3.3	Quintero (2009) 8	
	3.4	Gordon Wells (1998) 8	
	3.6	Piaget (1990) 8, 9, 10, 11	
	4.1	Piaget e Inhelder (1985),9 y (1997), 9	

Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG:	Referencias-Fuentes <i>Ejemplo en competencia CG1¹</i>	
	Epígrafe	Primarias	Secundarias
	4.2 4.6	Córdoba Iñesta (2006) 9, 66 Ferreiro (2006) 10, 50 Pérez Camellese (2004) 12 Rosales López (2017) 12 García Siso (2003) 16 Gardner (1985) 32 Calvo Muñoz (2014) 32, 38, 63 Fernández Rodicio (2013) 38	
CG3. Comprender las dificultades de aprendizaje y los trastornos de desarrollo en los estudiantes de esta etapa para desarrollar estrategias educativas adecuadas a cada una de ellas.	4.4 4.6 5.1	Del Carmen y Viera (2000) 33, 35, 36, 37, 62 Campos Castelló (2013) 39, 40 Dembilio Gilpérez (2009) 34 Garrido Gil y Arnáiz Sánchez (1999), 71	
CG4. Analizar la importancia de los factores sociales y familiares, y su incidencia en los procesos educativos.	1 3.2 3.3 3.4 3.5 4.3 5.1 5.3	Asociación de Mujeres Politólogas (2012) 6, 13, 14, 15 Murnau y Sotillo (2017) 5, 13, 15, 16, 18, Instituto de la Mujer para la Igualdad de Oportunidades (2019a) 22 ,92 (2019) b 22, 92 y (2019 c) 22 Varela (2013) 13 Cortada Andreu (1999) 14 Subirats (2010) 6, 13, 14, 15 , 64 German (1996) 17 Truzolli (2017) 17 Gauli Pérez (2011) 18, 19 Tubert (2011) 19, 23 , 92 Digón Regueiro (2008) 19 Ferrer Pérez y Bosch Fiol (2013) 20, 21, 22, 23, 24, 72 Quintero (2009) 24 Hernández Morales y Fernández Jaramillo, (2005) 21, 24, 25 INE (2018) 22 Velasco (2009) 24 Crocker Reilly y Blaugrund Nevins (2018) 24 Mercer et. al. (2008) 25 Barquin, Rojas y Zarza (2015) 26 Uribe Valdés (2011) 26 Martínez Reina y Vélez Cea (2009) 26	Solís (2001) en Arostegui y Espigares (2016)

Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG:	Referencias-Fuentes <i>Ejemplo en competencia CG1¹</i>	
	Epígrafe	Primarias	Secundarias
		Sasiain Villanueva y Ariño Villalba (2006) 26 Calvo Iglesias (2019) 30, 74 Pallarés Piquer (2013) 49, 56 Defaz Gallardo, Cañizares Vásquez y Constante Barragán (2019) 74 Lobato, Genaro, Rodríguez Becerra y Flores (2016) 74 López Cortinas y Martínez Ten (2015) 74 Fernández Marinovic (2014) 25, 74 Llorens Mellado (2013) 75 Arostegui y Espigares (2016) 71	
CG5. Comprender la acción tutorial y la orientación en el marco educativo, en relación con los estudiantes y los contextos de desarrollo.	4.4	Rodríguez Fernández y Moreno Lozano (2015) 37, 38	
CG6. Comprender la importancia de los aspectos relacionados con la salud en esta etapa, los principios, los trastornos de hábitos y comportamientos no saludables, y sus consecuencias para intervenir o colaborar.	1 3.3 3.4.1 3.4.2 3.5 3.6 4.5.1 4.6 4.4 5.3	Ruiz Lázaro et al. (2016) 13, 14, 15, 19,29 Murnau y Sotillo (2017) 6, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23 Hernández Morales y Fernández Jaramillo (2005) 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 78 Brígida Gutiérrez (2010) 19, 42, 75 Valdez Medina y González (1999) 19 Ramos Jiménez, (2006) 27, 29 Martínez Vélez (2013) 32 Campos Castelló (2013) 39, 40 Lamas, (2013) 42 Martínez Álvarez et. al (2003) 46	
CG7. Comprender la necesidad de organizar y estructurar los espacios escolares (aulas, espacios de ocio, servicios, etc.), los materiales y los horarios de acuerdo con las características de los estudiantes de esta etapa.	3.5 3.6 4.2 5.3 Anexo 2 Anexo 6	Hernández Morales y Fernández Jaramillo (2005) 25, 26, 73 Barquin, Rojas y Zarza (2015) 26 Martínez Reina y Vélez Cea (2009) 26 Sasiain Villanueva y Ariño Villalba (2006) 26 Manassero Mas y Vázquez Alonso (2003) 26, 30 Crocker Reilly y Blaugrund Nevins (2018) 26 Acosta Martín (2013) 19, 27 García Cuesta (2011) 27, 95, 96, 99	

Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG:	Referencias-Fuentes <i>Ejemplo en competencia CG1¹</i>	
	Epígrafe	Primarias	Secundarias
		<p>Ramos Jiménez (2006) 27, 28, 29, 67, 73, 95, 96, 97, 98, 124</p> <p>Saneleuterio y López García-Torres (2018) 98, 99, 100</p> <p>Sirgo Foyo (2004) 96, 99</p> <p>Aguado Peláez y Martínez García (2015) 99</p> <p>Torres Begines y Palomo Montiel (2016) 28</p> <p>Enguix y López (2014) 28, 68, 124</p> <p>Llorens Mellado (2013) 29, 74</p> <p>Hormigos-Ruiz, Gómez-Escarda y Perelló-Oliver (2017) 29</p> <p>Guarinos (2012) 29</p> <p>Verchili Martí (2010) 30</p> <p>Edelsztein (2012) 30</p> <p>Hamodi (2014) 31</p> <p>Fernández Piatek, Gavilán Izquierdo y De la O Toscano Cruz (2009) 33, 34</p> <p>Morillas Martín (2009) 33, 34</p> <p>Piatek (2009) 31, 33, 34, 50, 55, 62, 66</p> <p>Hernández Gutiérrez (2013) 34</p> <p>Dembilio Gilpérez (2009) 77</p> <p>Tourón Moráis (2016) 34, 41, 50</p> <p>Licon Vega (2000) 63</p> <p>Aquí incluiría también todas las canciones, películas, cortos y libros recomendados durante la propuesta, que no incluyo escritos porque son muy numerosos, tal como me ha recomendado mi tutora.</p>	
CG8. Diseñar, planificar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la escuela como organización educativa, con la flexibilidad exigida en esta etapa.	<p>3.6</p> <p>4.2</p> <p>4.3</p> <p>4.3</p> <p>4.4</p> <p>4.5</p>	<p>Gutiérrez Quintana (2007) 40</p> <p>Bejerano González (2011) 40</p> <p>Calvo Muñoz (2014) 38, 63, 65</p> <p>Piatek (2009) 32, 33, 37,50, 55, 66</p> <p>Dembilio Gilpérez (2009) 33, 34, 35</p> <p>Fernández Piatek, Gavilán Izquierdo y De la O Toscano Cruz (2009) 33,35</p> <p>Del Carmen y Viera (2000) 33, 35, 36, 37, 38, 62</p> <p>Morillas Martín (2009) 33, 34, 35</p> <p>Rodríguez Santos (2014) 33</p>	

Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG:	Referencias-Fuentes <i>Ejemplo en competencia CG1¹</i>	
	Epígrafe	Primarias	Secundarias
		Iglesias Martínez, Lozano Cabezas y Martínez Ruiz (2013) 37	
CG9. Conocer y aplicar técnicas para la recogida de información a través de la observación o de otro tipo de estrategias para la mejora de la práctica escolar impulsando la innovación.	4.5	Bejerano González (2011) 40 Gutiérrez Quintana (2007) 41	
CG10. Comprender la metodología del análisis de campo, las estrategias de recogida de información, las técnicas de análisis, la interpretación de resultados e informes y la toma de decisiones.	4.5	Bejerano González (2011) 40 Gutiérrez Quintana (2007) 41	
CG11. Conocer los fundamentos, principios, características y legislación relativa a la Educación Infantil en el sistema educativo español e internacional.	3.6.3 4.5 Anexo 4	Decreto (17/2008 de 6 de marzo) 32, 41, 101	
CG12. Comprender los documentos de planificación institucional, su estructura, características y proceso de elaboración.	4.1 4.2 4.3	Proyecto Educativo de centro (2019) 32, 36, 78 González Barbero (2010) 32 Plan de Atención a la Diversidad (2019) 36	
CG13.1. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de las Ciencias Experimentales.	4.6.2 4.6.3 5.1	García Rodríguez, Casillas Martín, Cano Molina (2014) 51 Edelsztein, (2012) 30 Pallarés Piquer, (2013) 49 Aznar Díaz, Cáceres Reche e Hinojo Lucena (2005) 71	Taylor (1986) citado en Pallarés Piquer (2013) 57
CG13.2. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de las Ciencias Sociales.	3.5.2 4.6.3 4.6.4 4.6.5 5.3	Calvo Iglesias (2019) 30, 74 López, Díez López, Morgado Camacho y González Rodríguez (2008) 62 Alcívar y Meléndez (2019) 63 Piatek (2009) 63	Alberdi (1995) en Reyes Leoz (2008) 56
CG13.3. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de las Matemáticas.	4.6.3	Piatek (2009) 55	Ginsburg (2002) en (Edo y Artés, 2016) 55
CG13.4. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de	3.5.2 4.6.1, 4.6.2	Tourón Moráis (2016) 34, 41 Martínez Gámez (2003) 42 Piatek (2009) 50, 66	

Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG:	Referencias-Fuentes <i>Ejemplo en competencia CG1¹</i>	
	Epígrafe	Primarias	Secundarias
Infantil, para el área de la Lengua y Literatura.	4.6.6 4.7 5.3	Roque do Nascimento y Álvarez (2016) 53, 67 Ceballos (2016a) 67 y (2016b) 31 Ramos Jiménez (2006) 28, 73, 93, 124 Enguix y López (2014) 28, 68, 124 Vaíllo Rodríguez (2014) 73 Calvo Iglesias (2019) 30, 74	
CG13.5. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área Musical.	3.5 4.6.1 4.6.3 5.3	Martínez Gámez (2003) 42 Menéndez-Ponte y Cruzat (2001) 42 Brígida Corredor (2010) 42 Pallarés Piquer (2013) 49 Llorens Mellado (2013) 29, 74 Brígida Gutiérrez (2010) 42, 77 Ramos Jiménez (2006) 29 y 73	
CG13.6. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área Plástica y Visual.	4.6.4	Álava Intriago y Arteaga Muñoz (2016) 60 Moreno Vera, Vera Muñoz, Miralles Martínez y Trigueros Cano, (2013) 60 López Chao (2019) 60	
CG13.7. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de la Educación Física.	4.6.1	Luengo Vaquero (2007) 46	

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Martín, L. (2013). *Violencia simbólica. Una estimación crítico-feminista del pensamiento de Pierre Bourdieu*. (Tesis doctoral). Universidad de la Laguna.
- Aguado Peláez, D., y Martínez García, P. (2015). ¿Se ha vuelto Disney feminista? Un nuevo modelo de princesas empoderadas. *Universidad del País Vasco*, 15(2), 49–61. Recuperado de <file:///D:/Descargas/46544-Texto%20del%20art%C3%ADculo-86382-2-10-20150707.pdf>
- Agudo, A. (2018, 14 junio). Lo que las niñas querrían ser de mayores si fuesen niños. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2018/06/10/planeta_futuro/1528661907_969674.html
- Álava Intriago, J. A., y Arteaga Muñoz, K. C. (2016). La formación cultural de los padres de familia, y su aporte al desarrollo de las tareas escolares. *Dominio de las Ciencias.*, 2(1), 75–92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5761550.pdf>
- Albero Verdú, S., y Arriaga Azcárate, A. (2018). Educación con perspectiva de género en museos españoles. *Enfoques y discursos. Géneros*, 7(1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6330984.pdf>

- Alcívar, M. E. G., y Meléndez, H. V. (2019). Rincones pedagógicos: Nuevas estrategias para aprender y enseñar. *CIENCIAMATRIA*, 5(1), 593-615. Recuperado de <https://www.cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/289/348>.
- Al pasar la barca*. Canciones Infantiles Quita Y Pon (Director). (17/10/2016).[Vídeo] YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=lkkECa0AB5A>.
- Alfonso, D. (2018). *Dos mamás*. (1ªed.). [Libro electrónico], España: Libros.com.
- Anderson, D. K., Lassetter, J. y Stanton, A. (Productores) y Docter, P., Unkich, L. y Silverman, D. (directores). (2001). *Monstruos S.A* [Película] Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Andrés, J.C. (2013). *Mi papá es un payaso*. Barcelona, España. EGALES. Editorial Gai y Lesbiana.
- Aranda Hernando, A. M. (2016): Los recursos didácticos y los materiales curriculares. En A.M. Aranda Hernando. *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil*. Pp. 302-325 Madrid, Síntesis.
- Arostegui, J. L y Espigares A. W. (2016). Interculturalidad en el aula de música de Educación Primaria. Un estudio de caso desde un perspectiva postcolonial. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13.
- Ashman, H. y Musker, J. (Productores) y Clements, R. y Musker, J. (Directores). (1989). *La sirenita* [Película] Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Asociación de Mujeres Politólogas. (2012). La lucha de las mujeres por sus derechos. **En Guía para incorporar la Perspectiva de Género en las Asociaciones Juveniles** (13-23). Recuperado de <https://mujerespolitologas.com/images/quiassept.pdf>
- Aznar Díaz, I., Cáceres Reche, M. P. e Hinojo Lucena, F. J. (2005). Formación y cualificación del profesorado para atender los nuevos retos educativos que ofrece el blended learning. *Eticanet*, (5). Recuperado de <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero5/Articulos/Formateados/Inma%20Aznar.pdf>
- Barquin, H. P. S, J. D. Rojas y M. P. Zarza. (2015). La violencia de género que se promueve en la educación informal de los infantes: El diseño como transmisor de mensajes sexistas. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* ISSN: 2007-2619, (11).
- Bejerano González, F. (2011). La evaluación en Educación Infantil. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(29). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6368997&yorden=0&yinfo=link>
- Brígida Corredor, A. B. (2010). La música. Una canción en educación Infantil. *Innovación y experiencias educativas*, (36). Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_36/ANA_B_RIGIDA_GUTIERREZ_CORREDOR_01.pdfDecreto.
- Brígida Gutiérrez, A. (2010, noviembre). Educando en la igualdad desde la etapa de infantil. *Revista Digital. Innovación y experiencias educativas*, -(36). Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_36/ANA_B_RIGIDA_GUTIERREZ_CORREDOR_02.pdf

- Calvo Iglesias, M. E. (2019). Científicas e inventoras a través de los cuentos. *iQual. Revista de Género e Igualdad*, (2), 147–170. <https://doi.org/10.6018/igual.340701>
- Calvo Muñoz, C. (2014). ¿Qué pasaría si a los niños y niñas se les dejara aprender? *Revista Latinoamericana*, 13(37), 17–39. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/264052476_Que_pasaria_si_a_los_ninos_y_ninas_se_les_dejara_aprender
- Campos Castelló, T. (2013). Retraso madurativo neurológico. *Revista de Neurología*, 57, 211- 219. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4719650yorden=0yinfo=link>
- Cano, C. (2016). *Caperucita de colores*. España. Bruño.
- Cantero López, M. J. (2006), Capítulo 7: Desarrollo socio afectivo. En Córdoba Iñesta, A. I., Descals Tomás, A., Gil Llario, M. D. (1ª ed.) *Psicología del desarrollo en la edad escolar* (pp. 157-179). Madrid: Pirámide.
- Cañete Pulido, M. M. (2007, noviembre). Características generales del niño y niña de cero a seis años. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, (36). Recuperado de <https://archivos.csif.es>
- Caso, A. (2005). *Las olvidadas: Una historia de mujeres creadoras*. España. Editorial Planeta.
- Ceballos, I. (2016a). Iniciación literaria en Educación Infantil. **En** *El contacto entre los niños y la literatura* (pp. 19- 27). La Rioja: UNIR.
- Ceballos, I. (2016b). Iniciación literaria en Educación Infantil. *En La literatura para el desarrollo lingüístico integral* (pp. 143- 156). La Rioja: UNIR.
- Clements, R. y Musker, J. (Productor) y Clements, R. y Musker, J. (Directores). (1992). *Aladdín* [Película] Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Coats, P. (Productor) y Cook, B. y Bancroft, T. (Directores). (1998). *Mulan* [Película] Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Cole, B. (1997). *El príncipe ceniciento*. España. Planeta de Agostini.
- Conli, R., Lasseter, J., Keane, G. y Lofaro, P. (Productores) y Greno, N. y Howard, B. (Directores). (2010). *Enredados* [Película] Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- ConoceEducaProtege, [ConoceEducaProtege]. (07 de mayo, 2018). *Y tú, ¿qué quieres ser de mayor?* [YouTube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=YvGi7CrngKc>
- Córdoba Iñesta, M., I. (2006). Capítulo 5: Desarrollo cognitivo. En Córdoba Iñesta, A. I., Descals Tomás, A., Gil Llario, M. D. (1ª ed.) *Psicología del desarrollo en la edad escolar* (pp. 89- 115). Madrid: Pirámide.
- Cortada Andreu, E. (1999) De la escuela de niñas a las políticas de igualdad. *Cuadernos de pedagogía. La educación entre dos siglos*, (28), 43- 47. Recuperado de https://uom.uib.cat/digitalAssets/202/202207_14.pdf.
- Corral Villacastín, A. (1997). El aprendizaje de la lectura y escritura en la Escuela Infantil. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 9, 67. Recuperado a partir de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9797110067A>

- Crocker Reilly, C. (Productor) y Blaugrund Nevins, A. (Directora). (2018) *Desmontando a Barbie* [Película] Estados Unidos: Rare Bird Films.
- Decreto 17/2008, de 6 de marzo, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil. BOE, núm. 61, 6 a 15. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F3/LYN14685/3-14685BOCM.pdf>
- Defaz Gallardo, Y. P., Cañizares Vázquez, L. A., y Constante Barragán, M. F. (2019). Conductas sexuales y emocionales infantiles. *Revista Boletín Redipe*, 8(11), 124–134.
- Del Carmen, M., y Viera, A. (2000). La atención a la diversidad en Educación Infantil: los rincones. *España: GRAÓ*.
- Del Vecho, P. (Productor) y Musker, J. y Clements, R. (2009). *Tiana y el sapo* [Película] Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Del Vecho, P. y Lasseter, J. (Productores) y Buck, C. y Lee, J. (Directores). (2013). *Frozen*. [Película] Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Dembilio Gilpérez, M. (2009). Los rincones de trabajo en Educación Infantil. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (60). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3091076yorden=228335yinfo=link>
- Díez Fernández, P. (2019). *Edu se viste de princesa*. Barcelona, España. Bellaterra.
- Digón Regueiro, P. (2008). Programación infantil y TV sensacionalista: entretener, desinformar, deseducar. *Revista Científica de Educomunicación*, (31), 65–76. Recuperado de <file:///D:/Descargas/Dialnet-ProgramacionInfantilYTVSensacionalista-2729074.pdf>
- Disney, W. (Productor) y Hand, D., Jackson, J., Cottrell, W., Morey, L. y Sharpsteen B. (Directores). (1939) *Blancanieves y los siete enanitos*. [Película] Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Disney, W. (Productor) y Geronimi, C., Clark, L., Larson, E. y Reitherman W. (Directores). (1959). *La bella durmiente* [Película] Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Disney, W. (Productor) y Geronimi, C., Jackson, W. y Luske, H. (Directores). (1950). *La Cenicienta* [Película] estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Don Federico*. Ongil E. (2016). (Director). [Vídeo] YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=QUKF6Oq8crM>.
- Edelsztein, V. (2012). *Científicas: Cocinan, limpian y ganan el premio Nobel (y nadie se entera)* (1ª ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Edo, M. y Arén, M. (2016). Juego y aprendizaje matemático en educación infantil. Investigación en didáctica de las matemáticas. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 5(1), 33-44. Recuperado de <file:///D:/Descargas/Dialnet-JuegoYaprendizajeMatematicoEnEducacionInfantillnve-5560421.pdf>
- Elexgaray Cruz, E. (2005) *El día de la rana roja*. (1ª ed.) España. A Fortiori Editorial.
- Enguix, N. y López, C. (2014). La mochila violeta: guía de la lectura infantil y juvenil no sexista y coeducativa. (1a ed). *Granada: Diputación de Granada, Delegación de Igualdad de Oportunidades y Juventud*. Recuperado de:

<https://www.dipgra.es/uploaddoc/contenidos/11313/Gu%c3%ada%20de%20lectura%20infantil%20La%20mochila%20violeta.pdf>

- FAPMI: Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil. (2011). Kiko y la mano. *Consejo de Europa contra la violencia sexual de niños, niñas y adolescentes*. Recuperado de https://www.fapmi.es/imagenes/subsecciones1/1de5_Cuento_web.pdf
- Favili, E. (2017). *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes: 100 historias de mujeres extraordinarias*. Barcelona. Planeta.
- Fernández Marinovic, M.B (2014). Aportes a una educación no sexista en el Uruguay a través de la creación de dispositivos de juego coeducativos para niños y niñas de segunda infancia (Tesis). Recuperado de: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4751/1/EUCD-Fernandez_Marinovic.pdf
- Fernández Piatek, A. I., Gavilán Izquierdo, J. M., y De la O Toscano Cruz, M. (2009). El trabajo por rincones en el aula de Educación Infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. *Innovación y experiencias educativas*, (15), 1–8. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/56243611/TRABAJO_EN_RINCONES.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTRABAJO_EN_RINCONES.pdfyX-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256yX-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200131%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_requestyX-Amz-Date=20200131T153312ZyX-Amz-Expires=3600yX-Amz-SignedHeaders=hostyX-Amz-Signature=49703fb56de28153f83cf83289c1c53d503ef0de4b1515162fbefaf276165a45
- Fernández Rodicio, C. I. (2013). Influencia de la imagen mental en el aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(1). Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/5651Fdez.pdf>
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *Revista de Investigación educativa*, (3), 1–52. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121724001.pdf>
- Ferrer Pérez, V., y Bosch Fiol, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART7.pdf>
- Fitti, P. (2019). *El niño que no quería ser azul, la niña que no quería ser rosa*. Barcelona. Planeta.
- Freud, A., y Carcamo, C. E. (1961). *El yo y los mecanismos de defensa*, 3 (pp.24). Barcelona: Paidós. Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/57757337/Mecanismos_de_defensa_Anna_Freud..pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEL_YO_Y_LOS_MECANISMOS_DE_DEFENSA.pdfyX-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256yX-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200202%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_requestyX-Amz-Date=20200202T162358ZyX-Amz-Expires=3600yX-Amz-SignedHeaders=hostyX-Amz-Signature=bb7a79a8584078d9775f8f76b4190ef1abd7450e0d1ff36e136477860b866ad4
- Frison, R. y Gaudi, R. E. (2007). Psique y cuerpo en tiempos de globalización. *Question*, 1,(13). Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/323/256>.

- García, E. R. (2013). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (22), 329-350.
- García Cuesta, J. (2011). *Las representaciones audiovisuales de los cuentos tradicionales europeos como recurso didáctico de la educación artística a la formación de formadores*. (Tesis) Recuperado de <https://eprints.ucm.es/13416/1/T33138.pdf>
- García Perales, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27), 1–18. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4202732.pdf>
- García Rodríguez, M. L., Casillas Martín, S., Cano Molina, M. (2014). Capítulo 4: Uso de las TIC en situaciones de enseñanza aprendizaje con alumnos de 0- 3 años. P. Miralles Martínez, M. B. Alfageme González y R. A. Rodríguez Pérez (1ª ed.), En *Investigación e Innovación en Educación Infantil* (pp. 37-49). España: Universidad de Murcia.
- García Siso, A. (2003). Conflictos de la identidad sexual en la infancia. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría*, (86), 31–46. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/n86/n86a04.pdf>
- Gardner, H. (1985). La nueva hipótesis de las inteligencias múltiples. *Revista Padres y Maestros*, (116), 15–18. Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/5166/4979>
- Garrido Gil, C. F. y Arnaiz Sánchez, P. (1999). La atención a la diversidad desde la programación del aula. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (36), 107- 121.
- Gauli Pérez, J. C. (2011). Capítulo 5: Cómo se construyen las imágenes publicitarias dirigidas a mujeres. En A. Fernández Valencia, M. López Fernández. (1ª ed.), *Contar con el cuerpo: construcción de la identidad femenina* (pp. 91- 123). Madrid: Editorial Fundamentos.
- German, L. (1996). Nenas, Barbie y la batalla de los sexos. *Razón y Revolución*, (2). Gil Llario, M., D. (2006). Capítulo 4: Desarrollo físico- motor. En Córdoba Iñesta, A. I., Descals Tomás, A., Gil Llario, M. D. (1ª ed.) *Psicología del desarrollo en la edad escolar* (pp. 73-85). Madrid: Pirámide.
- González Barbero, T. J. (2010). La participación de la familia en la definición del proyecto educativo de centro. *Tendencias pedagógicas*, (15), 150–170. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3222374.pdf>
- Gordillo, E. G. (2015). Historia de la educación mixta y su difusión en la educación formal occidental. *Revista Historia de la Educación Iberoamericana*, 17, (25), 107- 128. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v17n25/v17n25a07.pdf>.
- Gordon Wells. (1998). Aprender a leer y escribir. En *Los niños y sus familias* (15-32). Barcelona: Laia.
- Guarinos (2012). Estereotipos y nuevos perfiles de mujer en la canción de consumo. De la romántica a la mujer fálica. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (7), 297-314. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/279169417_Estereotipos_y_nuevos_perfiles_de_mujer_en_la_cancion_de_consumo_De_la_romantica_a_la_mujer_falica
- Gutiérrez Quintana, E. (2007). Las grabaciones en vídeo de secuencias didácticas como instrumento de observación, análisis y reflexión para la evaluación y autoevaluación de la práctica docente. *La*

- evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua*, 611–617. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3192795.pdf>
- Hahn, D. (Productor) y Minkoff R. y Allers, R. (Directores). (1994). *El rey león* [Película] Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Hahn, D. (Productor) y Wise, K. y Trousdale, G. (Directores). (1991). *La bella y la bestia* [Película] Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Hahn, D. (Productor) y Wise, K. y Trousdale, G (Directores). (1996). *El jorobado de Notre Damme* [Película] Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Hamodi, C. (2014). ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género? estudio del lenguaje icónico de dos editoriales. *REIRE: revista d'innovació i recerca en educació*, 7(1), 30–55. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/download/reire2014.7.1713/12684>.
- Hann L. D., Nijland, S. (2004). *Rey y rey*. Barcelona, España. Serres.
- Hay secretos*. Canticuentos (Director). (21/03/2019). [Vídeo]. YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=mPN484uZm2g>
- Hernández Gutiérrez, E. (2013). Situaciones para el aprendizaje de la enumeración en el aula de tres años. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 2(2), 39–55. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4836755.pdf>.
- Hernández Morales, G. y Fernández Jaramillo, C. (2005). Tomar en serio a las niñas. *Serie de cuadernos de educación no sexista, PardeDOS*, 17, 12-16.
- Hormigos-Ruiz, J., Gómez-Escarda, M., y Perelló-Oliver, S. (2017). Música y violencia de género en España. Estudio comparado por estilos musicales. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 75. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i76.4291>
- Iglesias Martínez, M. J., Lozano Cabezas, I., y Martínez Ruiz, M. A. (2013). Los modelos docentes desde las narrativas de los profesores noveles universitarios un estudio cualitativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(2). Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/5230Iglesias.pdf>
- INE. (2018, 21 diciembre). *Mujeres en altos cargos públicos y privados* [Conjunto de datos]. Recuperado 3 enero, 2020, de https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ESyc=INESeccion_Cycid=1259925595694yp=1254735110672ypagename=ProductosYServicios%2FPYSLayoutyparam1=PYSDetalleyparam3=1259924822888
- Instituto de la Mujer para la Igualdad de Oportunidades. (2019a, 7 mayo). Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad - Secretaría de Estado de Igualdad Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades - Mujeres en Cifras - Empleo y Prestaciones Sociales – Salarios- Población ocupada según situación laboral y tipo de jornada [Conjunto de datos]. Recuperado 3 enero, 2020, de <http://www.inmujer.gob.es/MujerCifras/EmpleoPrestaciones/Salarios.htm>
- Instituto de la Mujer para la Igualdad de Oportunidades. (2019b, 7 mayo). Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad - Secretaría de Estado de Igualdad - Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades - Mujeres en Cifras - Empleo y Prestaciones Sociales – Salarios- Personas ocupadas en el empleo doméstico y otro personal de limpieza[Conjunto de datos].

- Recuperado 3 enero, 2020, de <http://www.inmujer.gob.es/MujerCifras/EmpleoPrestaciones/Salarios.htm>
- Instituto de la Mujer para la Igualdad de Oportunidades. (2019c, 7 mayo). Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad - Secretaría de Estado de Igualdad - Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades - Mujeres en Cifras - Empleo y Prestaciones Sociales – Salarios- Ganancia media anual según tipo de contrato [Conjunto de datos]. Recuperado 3 enero, 2020, de <http://www.inmujer.gob.es/MujerCifras/EmpleoPrestaciones/Salarios.htm>
- Ismail, Y. (2016). *‘¡Soy una niña!’*. España, Corimbo.
- Katzenberg, J., Warner, A. y Williams, J. H. (Productores) y Adamson, A. y Jenson, V. (Directores). (2001). *Srek* [Película] Estados Unidos: DreamWorks Animation.
- Llorens Mellado, A. (2013). 150 canciones para trabajar la prevención de la violencia de género en el marco educativo. *Servicio de Educación Ayuntamiento de Valencia*, Recuperado de <http://carei.es/wp-content/uploads/150-canciones-para-trabajar-la-prevenci%C3%B3n-de-la-violencia-de-g%C3%A9nero-en-el-marco-educativo-AYUNTAMIENTO-DE-VALENCIA.pdf>
- Kemp, A. (2017). *La princesa rebelde*. España. Blume.
- Lafuente Benaches, M., J., Gil LLario, M., D. (2006). Capítulo 3: Desarrollo sensorio perceptual. En Córdoba Iñesta, A. I., Descals Tomás, A., Gil Llario, M. D. (1ª ed.) *Psicología del desarrollo en la edad escolar* (pp. 55-71). Madrid: Pirámide.
- Licona Vega, A. L. (2000). La importancia de los recursos materiales en el juego simbólico. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (14). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1399806yorden=0yinfo=link>
- Lobato, L., Jenaro, C., Rodríguez Becerra, M., y Flores, N. (2016). Los roles de género y su papel en las actitudes y comportamientos afectivo- sexuales: un estudio sobre adolescentes salmantinos. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 11, 457–476.
- López Chao, V. (2019). La relevancia del dibujo como elemento de creatividad y expresión plástica la concepción de los futuros maestros de Educación Infantil. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, (29), 227–250. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6997316yorden=0yinfo=link>
- López Cortinas, C., y Martínez Ten, L. (2015). Diversidad sexual y de género en el aula. *Herramientas de trabajo para el profesorado. Educando en la igualdad.*, (2). Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?querry=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=diversidad+sexual+y+de+g%C3%A9nero+en+el+aula
- López, F., Díez López, M., Morgado Camacho, B., y González Rodríguez, M. M. (2008). Educación infantil y diversidad familiar. *XXI. Revista de Educación*, (10), 111–122. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2800087yorden=338948yinfo=link>
- López Salamero, N. (2009). *La cenicienta que no quería comer perdices*. Barcelona, España. Planeta.
- Los días de la semana*, Miliki, Gabi, Fofó. (Director). (16/01/2019). [Vídeo] YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=sxPu9CPGL1M>.

- Los días de la semana, Miliki (Director). (13/02/2019). [Vídeo] YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=kvv2Y5Xv2z4>.
- Luengo Vaquero, C. (2007). Actividad físico-deportiva extraescolar en alumnos de primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 7(27). Recuperado de https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/3606/25183_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez Álvarez, J. R., Villarino Marín, A., García Alcón, R. M., Calle Purón, M. E., & Marrodán Serrano, M. D. (2013). Obesidad infantil en España: hasta qué punto es un problema de salud pública o sobre la fiabilidad de las encuestas. *Nutr Clin y Diet Hosp*, 33(2), 80-8.
- Martínez Reina, M. C. y Vélez Cea, M. (2009). Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles. *CIENCIA ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 16(2), 137-144. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=104/10411360004>
- Martínez Vélez, A. (2013). Emergencias de cambio Entre el modelo pedagógico tradicional y la necesidad de aprendizajes significativos. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 9(1), 73–82. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5907268.pdf>
- Manassero Mas, M., A. y Vázquez Alonso, A. (2003). Los estudios de género y la enseñanza de las ciencias. *Revista de Educación* (330), 251-280. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulosre330/re3301411213.pdf?documentId=0901e72b81258cd4>
- Manuel Núñez. (2019). Proyecto Educativo. Documento no publicado.
- Manuel Núñez (2019). Plan de Atención a la Diversidad. Documento no publicado.
- Martínez Gámez, M. S. (2003). Aprendizaje de la lectoescritura en un contexto intercultural en la Educación Infantil. *Aldaba: revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla*, (29), 153–168. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1975784.pdf>
- Mebes, M. (2002). *Ni un besito a la fuerza*. (2ª ed.) Bilbao, España. Maite Canal
- Medina Alva, María del Pilar, Kahn, Inés Caro, Muñoz Huerta, Pamela, Leyva Sánchez, Janette, Moreno Calixto, José, y Vega Sánchez, Sarah María. (2015). Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 32(3), 565-573. Recuperado en 12 de febrero de 2020, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342015000300022&lng=es&tlng=pt.
- Menéndez-Ponte Cruzat, M. (2001). Las canciones. *Revistas Padres y Maestros*, (259), 12–15. Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/2833/2517>
- Mercer, R., Szulik, D., Ramírez, M., & Molina, H. (2008). Del derecho a la identidad al derecho a las identidades. Un acercamiento conceptual al género y desarrollo temprano en la infancia. *Revista Chilena de Pediatría*, 1(79), 37–45
- Moreno Vera, J. R., Vera Muñoz, M. I., Miralles Martínez, P., y Trigueros Cano, F. J. (2013). El retrato en Educación Infantil Una propuesta didáctica sobre arte. *Clio y asociados: La historia enseñada*, (17), 249–266. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6218/pr.6218.pdf

- Morillas Martín, M. (2009). Los rincones en el aula de Educación Infantil. *Innovación y experiencias educativas*, (16). Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/MARIA_MORILLAS_1.pdf
- Murnau, M., y Sotillo, H. (2017). *Feminismo ilustrado* (3ª ed.). Barcelona, España: Penguin Random House.
- Pallarés Piquer, M. (2013). La publicidad como instrumento de aprendizaje escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(1). Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/5311Pallares.pdf>
- Parets Luque, C. (2019). *Un puñado de botones*. España. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Pereira, I. (2017). Interseccionalidad. El feminismo en la intersección de luchas. *Libre pensamiento. Feminismos. Verano*, (91).
- Piaget, J. (1973a). El lenguaje y el pensamiento en el niño. *Estudios sobre la lógica del niño (I)* (2ª ed.) (p.38). Buenos Aires, Guadalupe.
- Piaget, J. (1973b) El lenguaje y pensamiento en el niño. **En** *Funciones del lenguaje en los niños de seis años* (17- 44). Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, J. (1974). El criterio moral en el niño. En *La conciencia de la regla. Los dos primeros estadios* (41- 53). Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1985). El desarrollo de las cantidades en el niño. **En** *La conservación de la sustancia y las deformaciones de la bolita de arcilla* (34- 56). Madrid: Itsmo.
- Piaget, J. (1990). Seis estudios de psicología. **En** *el desarrollo mental del niño* (11- 60). Barcelona: Ariel.
- Piaget, J., Inhelder B. (1997). Psicología del niño. **En** *La función semiótica o simbólica* (59-88). Madrid: Morata.
- Piatek, A. I. (2009). El trabajo por rincones en el aula de Educación Infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. *Innovación y experiencias educativas*, 15, 1-8.
- Pontón M. L. (2010). *Trompetita, una elefantita con mucho peso*. Barcelona, España. Bellaterra.
- Quintero, M. M. (2009). El lenguaje oral en el desarrollo infantil. *Innovación y experiencias educativas*, (14). Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20DEL%20MAR_DIAZ_2.pdf
- Ramos Jiménez, I. (2006). Desmontando a Disney. Hacia el cuento coeducativo... *Consejería de Educación*. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/3148/00120122000030.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Reinoso Castillo, I., y Martín, J. C. (2011). La perspectiva de género en la educación. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (28). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6372741&yorden=0&yinfo=link>
- Reixach, L. (2010). *Cebollino y Pimentón* (1ª ed.). Barcelona, España. Bellaterra.
- Ricardo Alcántara Sgarbi. (2003). *Quien ayuda en casa*. Madrid, España. Luis Vives, Edelvives.

- Reyes Leoz, J. L. (2008). La familia en Educación Infantil una propuesta desde las Ciencias Sociales. En Ávila Ruiz, R. M., Alcázar Cruz Rodríguez M. y Díez Bedmar M. C *La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*, (pp.357–368) Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado, Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/libro/291000.pdf>.
- Rivera, J. (Productor) y Docter, P. y Del Carmen, R. (Directores). (2015). *Inside out* [Película] Estados Unidos: Pixar Animation Studios.
- Rodríguez Fernández, S., y Moreno Lozano, M. (2015). La función tutorial en Educación Infantil y primaria desempeño profesional del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(2), 43–55. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5097270&yorden=0&yinfo=link>
- Rodríguez Santos, F. (2014). Una o múltiples inteligencias. *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (357), 6–9. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4714744&yorden=0&yinfo=link>
- Rosales López, C. (2017). Capital cultural y aventura personal en la construcción de la identidad de género. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 35(2), 127. <https://doi.org/10.14201/et2017352127139>
- Roque do Nascimento, L., y Álvarez, C. (2016). Estimulación temprana de la lectura desde la Educación Infantil. *Lenguaje y Textos*, (43), 123–128. Recuperado de <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/80221/5942-20565-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ruiller, J. (2014). *Por cuatro esquinitas de nada*. (6ª ed.) España. Juventud.
- Ruiz, M. (2015). Propuesta de trabajo cooperativo basada en la metodología de rincones para el desarrollo de las distintas capacidades en el segundo ciclo de la Educación Infantil utilizando como recurso la pizarra digital interactiva. En C. J. Gómez y T. Izquierdo (Eds.), *Experiencias y recursos de innovación en Educación infantil* (pp. 145- 156). Murcia: Edit.um
- Ruiz Lázaro, P. M., Peláez Fernández, M. A., Calvo Medel, D., Pérez Hornero, J., Gómez del Barrio, A., y Calado Otero, M. (2016). Diferencias por género de los trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes españoles. *Aequalitas*, 39, 29–36. <file:///D:/Descargas/Dialnet-DiferenciasPorGeneroDeLosTrastornosDeLaConductaAli-5798979.pdf>
- Saneleuterio, E., y López García-Torres, R. (2018). Algunos personajes Disney en la formación infantil y juvenil: otro reparto de roles entre sexos es posible. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (13), 209–224. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i13.5390>
- Sarafian, K., Lasseter, J. (Productores) y Andrews, M. y Chapman, B. y Purcell, S. (Directores). (2012). *Brave* [Película] Estados Unidos: Walt Disney Pictures Pixar.
- Sasiain Villanueva, I., y Ariño Villalba, S. (2006). Coeducación. Prevención de la violencia contra las mujeres y las niñas. *Escuela de Formación CEAPA*, (23).
- Sierra Polanco, T. E. (2019). Educación horizontal: sobre las jerarquías tradicionales en la enseñanza de las ciencias exactas. *Revista científica*, (0), 48–62. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7021312&yorden=0&yinfo=link>

- Sirgo Foyo, E. (2004). *¿Bellas o bestias? Las mujeres en el cine de dibujos animados. Materiales didácticos para la coeducación. Construyendo contigo en igualdad*. Recuperado de <https://orientacionandujar.files.wordpress.com/2012/03/bellas-o-bestias-las-mujeres-en-el-cine-de-dibujos-animados-infantil-y-primaria.pdf>
- “Slap her”: *childrens reaction*. Fanpage (Director). (04/01/2015). [Vídeo] YouTube. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=b2OckQ_mbiQ.
- Suárez Rodríguez, M. A. (2004). El color de las emociones y el tratamiento del conflicto en el aula. *Tabanque: revista pedagógica*, (18), 135–152. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1138359.pdf>
- Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(1), 143–158. Recuperado de (www.ase.es/rase).vol3.1,enero2010.
- Takahata, I. (Productor). (1974). Heidi. [Serie de televisión]. Japón: Nippon Animation.
- Torres Begines, D., y Palomo Montiel, E. (2016). De objeto de salvación a heroínas de su propia historia. La evolución de las princesas en la literatura infantil actual. *Didáctica. Lengua y literatura*, (28), 285–306. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/54082/49472>
- Todas las familias son diferentes*. Andaluna y Samir. (Directores). (18/07/2012). [Vídeo] YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=hwnmQZggk7w>
- Tourón Morais, I. (2016). A aproximación á lectoescritura en Educación Infantil desde un enfoque constructivista. *Eduga: revista galega do ensino*, (71).
- Truzzolli, C. (2017). Desbordando el género y el sexo. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 12, 417–426.
- Tubert, S. (2011). Capítulo 1: Desordenes del cuerpo. El retorno de lo excluido. En A. Fernández Valencia, M. López Fernández. (1ª ed.), *Contar con el cuerpo: construcción de la identidad femenina* (pp. 15-43). Madrid: Editorial Fundamentos.
- Turin, A. (2001). *Arturo y Clementina* (Ed. Rev.). Barcelona, España: Lumen.
- Turín, A. (2012). *Rosa Caramelo*. Barcelona, España. Kalandraka.
- Turín, A. (2013). *La historia de los bonobos con gafas*. España.
- Uribe Valdés, P. (2001). *Letras en género: discurso amoroso en los cuentos infantiles no sexistas* (tesis). Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/108740/fi-uribe_p.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Un puñado de botones libro infantil en español*. Cuéntame un Cuento (Director). (14/02/2020). [Vídeo]. YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=L8oe2tNA0PQ>.
- Usui, Y. (Productor). (1992). Shin- Chan. [Serie de televisión]. China: Shin- Ei Animation
- Vaíllo Rodríguez, M. (2014). *Libros de texto e igualdad. Análisis y propuestas para las editoriales españolas desde la perspectiva de género* (Tesis). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Valdez Medina, J. L., y González, N. (1999). El autoconcepto en hombres y mujeres mejicanos. *Ciencia ergo-sum*, 6(3), 265–269. [file:///D:/Descargas/Dialnet-ElAutoconceptoEnHombresYMujeresMexicanos-5128952%20\(2\).pdf](file:///D:/Descargas/Dialnet-ElAutoconceptoEnHombresYMujeresMexicanos-5128952%20(2).pdf)

- Varela, N. (2013). Feminismo para principiantes. **En** *La segunda ola. Del sufragismo a Simone de Beauvoir* (43-82). Barcelona: B de bolsillo.
- Velasco, M., L. (2009). El cambio lingüístico en la educación en los últimos 25 años en España. Instituto de la Mujer. (P. 23-24)
- Verchili Martí, E. (2010). De la casa de muñecas al gloss. La irrupción de la industria de la belleza en la cultura mediática infantil. *Revista ICONO14 Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 8(3), 26-44. <https://doi.org/10.7195/ri14.v8i3.227>
- Wallace, M. (2001). El niño de cuatro años. **En** *El desarrollo del niño de cuatro años (3-66)*. Barcelona: Medici.
- Walton, J. (2017). *Ahora me llamo Luisa*. España: Algar
- Y tú, ¿qué quieres ser de mayor? LigaEducación1986 (Director). (2018). [Vídeo]. YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=YvGi7CrnqKcyt=10s>

7. INDICE DE TABLAS Y ESQUEMAS.

7.1. Índice de tablas

Tabla 1. Resumen de las características psicoevolutivas de 0- 6 años	11
Tabla 2. Análisis sobre el autoconcepto de las mujeres reforzado desde la publicidad y los medios de comunicación	19
Tabla 3. Temporalización de la propuesta	69
Tabla 4. Vinculación de las competencias del Grado.....	75
Tabla 5. Análisis sobre el sexismo en las películas de princesas Disney (Anexo 2)	95
Tabla 6. Contenidos que se encuentran en el currículum (Anexo 4)	102
Tabla 7. Lista de mujeres celebres para una actividad de la Asamblea (Anexo 5).....	123

Además de estas tablas, en cada una de las 17 actividades hay 3 tablas donde se especifican los materiales, contenidos, objetivos, adaptaciones para el alumnado NEE y evaluación de cada actividad.

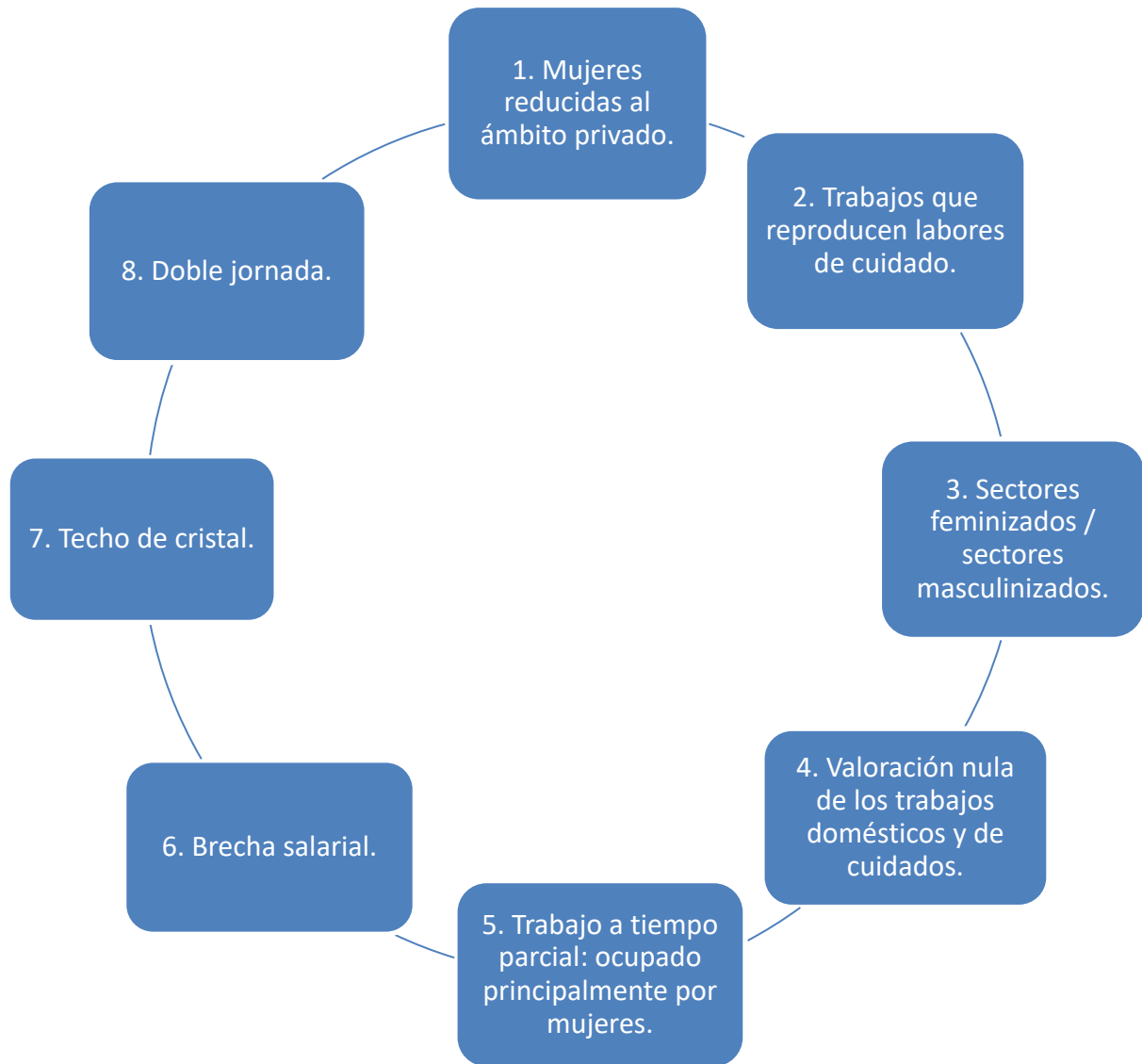
7.2. Índice de figuras

Figura 1. Recorrido histórico del feminismo	15
Figura 2. Identidades de género.....	16
Figura 3. Orientaciones sexuales.....	17
Figura 4. Participación de las mujeres en la sociedad (Anexo 1).....	94
Figura 5. Plano de la clase en la que se realizará la propuesta (Anexo 3)	101

8. ANEXOS

8.1. ANEXO 1. ESQUEMA SOBRE EL PUNTO 3.4.3. PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LA SOCIEDAD.

Ilustración 4 Participación de las mujeres en la sociedad. Vida pública y privada.



Elaboración propia a partir de distintos autores. Albero Verdú y Arriaga Azcárate, (2018), Instituto de la Mujer para la Igualdad de Oportunidades, (2017), Murnau y Sotillo (2017), Ferrer Pérez y Bosch Fiol, (2013), Instituto de la Mujer para la Igualdad de Oportunidades, (2019a y b), INE (2018) y Tubert (2011)

8.2. ANEXO 2. ANALISIS AMPLIADO SOBRE EL SEXISMO EN LAS PELÍCULAS DE PRINCESAS DISNEY.

Como ampliación al apartado 3.1.9.b., García Cuesta (2011) explica que investigando sobre todas estas películas contó 45 personajes masculinos y 22 femeninos, siendo la mayoría de ellos guapos y de piel blanca. Por otro lado, descubrió que la mayoría de las villanas eran mujeres.

A continuación, en la tabla 5, se realizará un pequeño comentario con perspectiva de género de distintas películas infantiles recogido de varias fuentes. La mayoría de las películas son de Disney, debido a que es la principal empresa dentro de la animación infantil (Ramos Jiménez, 2006).

Tabla 5 Análisis sobre el sexismo en las películas de princesas Disney

PELICULA	ESTEREOTIPO MASCULINO	ESTEREOTIPO FEMENINO	FUENTE	COMENTARIO GENERAL
Blancanieves (Disney, Hand, Jackson, Cottrell, Morey y Sharpesteen, 1939)	“Los enanitos tienen la casa sucia porque son hombres” Incapaces de mantener limpia la casa y Gruñón, hombre tradicional que no expresa sentimientos	12 años y el príncipe mayor Madrastra: artes oscuras (no valor científico en su saber) y envidia de la otra mujer bella (Blancanieves)	Ramos Jiménez (2006) García Cuesta (2011)	Mucho más machista que el cuento tradicional
Cenicienta (Disney, Geronimi, Jackson y Lushe, 1950), Ramos Jiménez (2006))	Ratón	“Coser es cosa de mujeres” (ratoncita). Importancia de la belleza como símbolo de éxito. Envidia entre mujeres	Ramos Jiménez (2006) García Cuesta (2011)	Figura aún más sumisa, ya que solo vive por y para su madre y hermanastras, encargándose de todas las tareas domésticas de la casa obligada por ellas.

				Belleza identificada con bondad y fealdad con maldad.
“La Bella Durmiente” (Disney, Geronimi, Clark, Larson y Reitherman, 1959)			Ramos Jiménez (2006)	Diseñado la representación física del personaje sobre la muñeca Barbie. La princesa más pasiva
La sirenita” (Ashman, Musker, Clements y Musker, 1989)			Ramos Jiménez (2006)	Tipo de mujer extremadamente delgada, propio de las preocupaciones de la época. Eric, el príncipe de esta película es salvado por ella cuando se ahoga en el mar, lo que por fin le da a ella un papel más activo.
“Bella y Bestia” (Hahn, Wise y Trousdale, 1991).	El hombre guapo y forzudo (Gastón), aunque aquí tiene tintes negativos	Bella es culta, pero es criticada por ello en la aldea y solo apreciada por su belleza Depende de los hombres (padre y Bestia)	Ramos Jiménez (2006) García Cuesta (2011) Sirgo Foyo (2004)	Ciertos avances ya que rechaza a Gastón, una figura masculina que llega a acosarla para demostrarle su amor y a quien ella rechaza precisamente por el modelo de masculinidad viril de ser bruto, fuerte, sin ninguna emoción y un conquistador. Además, fomenta la lectura.
	Bestia secuestra a Bella, pero se justifica desde el “amor”			

	Lumière canta sobre 'tener chicas a pares' y 'quitarles las novias a los chicos'. Dice que ellas deben mantener la línea, pintarse la cara y no perder jamás la compostura.			
Aladdín” (Clements, Musker, Clements, Musker, 1992),			Ramos Jiménez (2006)	Mujeres en dos grupos: las jóvenes bellas y seductoras y por otro las que tienen más años, que son obesas y se dedican al cuidado de tareas domésticas. Otro avance en esta película se da cuando la princesa Yasmín se niega a casarse con quien quieren imponerle.
“El Rey León” (Hahn, Minkoff y Allers, 1994)			Ramos Jiménez (2006)	esquema patriarcal que no es el que se da en la naturaleza entre estos animales, pues en la vida real son las leonas quienes cazan y pelean, mientras que en la película son totalmente sumisas y no tienen ningún protagonismo, más allá que la función de criar cuidar a las crías.
El Jorobado de Notre Dame” (Hahn, Wise y Trousdale, 1996)			Ramos Jiménez (2006)	Mujer al principio autónoma, defendiéndose continuamente de la discriminación racista que recibe por ser gitana: Pero cuando el personaje

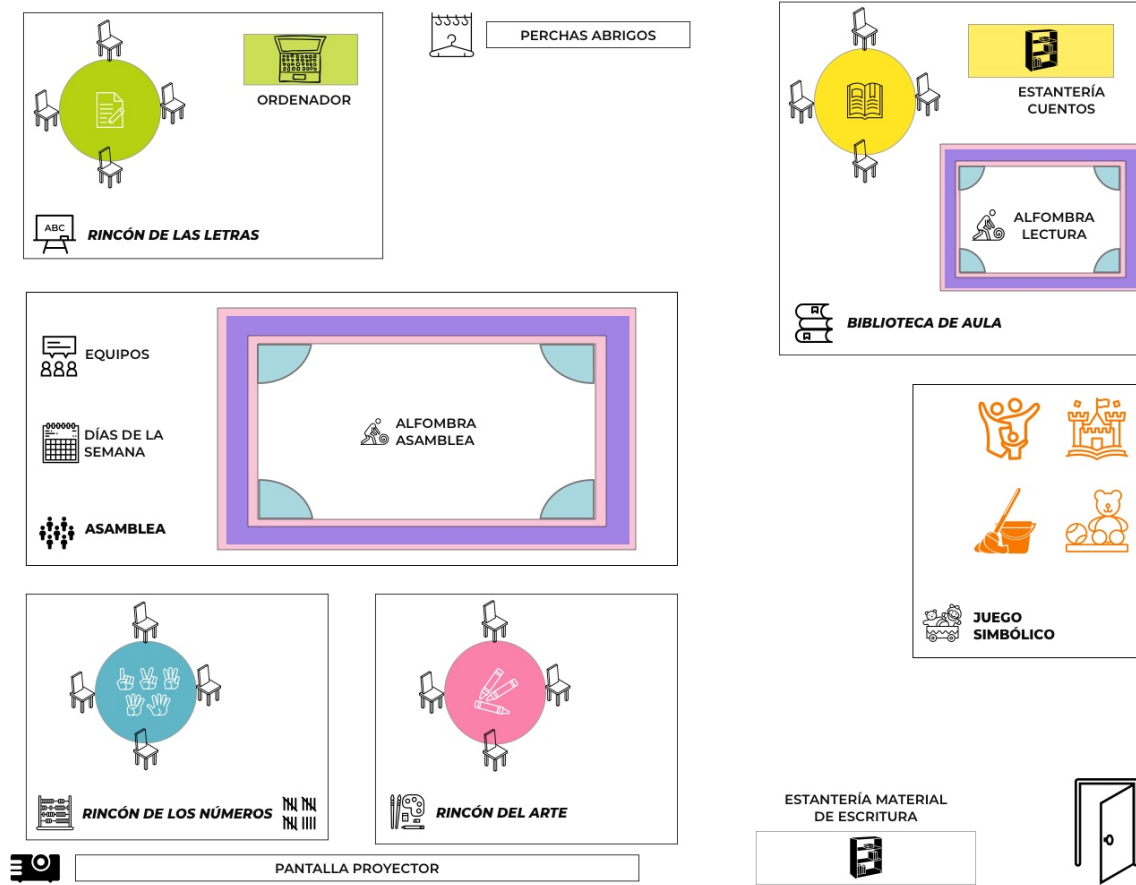
				masculino entra en escena, queda reducida a la función de seducirle.
Mulán” (Coats, Cook y Bancroft, 1998)	Guerreros: se los entrena diciendo que no se comporten como niñas		Ramos Jiménez (2006)	Mulan, hija de un rey, se hará pasar por un r por un hombre en la trama, para luchar. Pero realmente todo se centra en cómo se enamoran entre sí Mulan y el capitán. Canciones y expresiones de esta película especialmente (sobre la mujer perfecta o sin ningún derecho a opinar.
Monstruos S.A. (Anderson, Lasseter y Stanton, 2001),		Única mujer: novia del protagonista. Se enfada por no tener tiempo para ella y ‘no se entera de nada’ de lo que está sucediendo en la trama	Ramos Jiménez (2006)	
Tiana y el sapo (Del Vecho, Musker y Clements, 2009).	El príncipe habla de las mujeres como un objeto (aunque se presenta de forma crítica) Príncipe cosifica a las mujeres: “me gustan las	Valor de la luna por su “pureza”	García Cuesta (2011) Saneleuterio y López García-Torres (2018)	Primera princesa que trabaja (aunque para cumplir sueño del padre), aunque cocinando. Primera con rasgos afros, aunque poco realistas. Acaba necesitando una pareja

	morenitas, las pelirrojas”			
Enredados” (Conli, Lasseter, Keane, Lofaro, Greno y Howard, 2010),	Personaje masculino que valora que las mujeres limpien desde temprano	Mujer bella que sabe hacer todas las tareas domésticas. Su antagonista teme envejecer	García Cuesta (2011) Saneleuterio y López García-Torres (2018)	Personajes delgados y seductores Al menos Rapunzel se defiende sola. Anteriores películas, mujeres siempre acompañadas-protegidas por animales-macho. Aquí ya no
Shrek (Katzenberg Warner, Williams, Adamson y Jenson, 2001)	Shrek: feliz como ogro “primitivo” y feo en su ciénaga	Fiona: aparentemente autónoma y guerrera. Pero presa en torre para no mostrar al mundo ser una ogresa	Sirgo Foyo (2004)	No es una película tan trasgresora, pues al final Fiona resigna su propósito a casarse
“Frozen” (Del Vecho, Lasseter, Buck y Lee, 2013)		Elsa al principio es sumisa y pasiva	Saneleuterio y López García Torres (2018) (Aguado Peláez y Martínez García, 2015).	Evolución respecto a películas anteriores, desde aquí, como la social: Al menos personaje femenino que no necesita pareja ni enamorarse. Desde aquí en adelante, importancia del apoyo entre personajes femeninos, en las películas
Brave” (Sarafia, Lasseter, Andrews, Chapman y Purcell, 2012)	Padre ejerce la autoridad y enseña actividades divertidas	Madre se ocupa de la educación		Gran cambio. No historia de amor. Madre e hija, tras confrontación inicial, empiezan a entenderse. Protagonista femenina que hace actividades físicas

Inside out” (Rivera, Docter y Del Carmen, 2015)	Rabia es masculino	Tristeza y Asco son femeninos	Saneleuterio y López García- Torres (2018)	Padres de la niña, roles tradicionales (madre cuidadora y padre a veces maleducado)
---	-----------------------	----------------------------------	---	--

8.3. ANEXO 3. PLANO SOBRE LA DISPOSICIÓN DE LOS RINCONES DE LA CLASE.

Ilustración 5 Plano sobre la clase en la que se realizará la propuesta.



PLANO DE AULA PARA LA PROPUESTA PEDAGÓGICA. ELABORACIÓN PROPIA. MIRIAM MONTERO GÁLVEZ.

Elaboración propia

8.4. ANEXO 4. VINCULACIÓN DE LAS ACTIVIDADES CON LOS CONTENIDOS Y OBJETIVOS DEL CURRÍCULO.

Dentro de los contenidos, objetivos y criterios de evaluación que deben aplicarse en el segundo ciclo de Educación Infantil, estos se recogen en tres áreas. El Área 1 'conocimiento de sí mismo y autonomía personal' se centra más en el conocimiento del propio cuerpo, las emociones, el alcance de independencia para ciertas actividades de su día a día, los juegos y normas y la higiene personal. El área 2, 'conocimiento del entorno' procura la observación de la naturaleza, animales y plantas y el cuidado de ellos, el conocimiento de los objetos y sus funciones, distintas habilidades matemáticas y la iniciación a la vida en sociedad; los agentes más cercanos a ellos y sus funciones. Por último, el Área 3, 'lenguajes: comunicación y representación' busca el desarrollo de distintos lenguajes como medio de expresión de ideas y sentimientos. Entre ellos están el verbal, el escrito, el musical, el plástico, el audiovisual y el corporal. Aquí adjunto un esquema donde se recogen todos, (extraídos del Decreto 17/2008, de 6 de marzo).

Tabla 6 Contenidos que se encuentran en el currículum

<p>AREA 1. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen ✚ Bloque 2. Juego y movimiento. ✚ Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana. ✚ Bloque 4. El cuidado personal y la salud.
<p>AREA 2. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Bloque 1. Medio físico. Elementos y relaciones de medida ✚ Bloque 2. Acercamiento a la naturaleza ✚ Bloque 3. Cultura y vida en sociedad
<p>AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Bloque 1. Lenguaje verbal ✚ Bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación. ✚ Bloque 3. Lenguaje plástico ✚ Bloque 4. Lenguaje musical. ✚ Bloque 5. Lenguaje corporal.

Ahora que hemos explicado cuales son por ley, se recogerá cuales en concreto se trabajan en cada actividad propuesta para cada rincón.

RINCÓN DE LA ASAMBLEA.

Actividad 1. ¿Qué queréis ser de mayores?

Contenidos del currículo.
AREA 1. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.
Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen.
Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo, así como de las posibilidades y limitaciones propias.
AREA 2. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.
Bloque 3. Cultura y vida en sociedad.
La actividad humana en el medio: Funciones, tareas y oficios habituales. Valoración de los diferentes trabajos como necesarios para una sociedad. Respeto a los trabajos desempeñados por las personas de su entorno.
Los servicios relacionados con el consumo.
AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN
Bloque 1. Lenguaje verbal
Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos para regular la propia conducta y la de los demás.
Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación.
Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto. Interés y esfuerzo por expresarse correctamente.
Bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación.
Acercamiento a producciones audiovisuales como películas, dibujos animados o videojuegos. Valoración crítica de sus contenidos y de su estética.

OBJETIVOS DEL CURRÍCULO.
AREA 1. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros

Desarrollar hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando actitudes de discriminación en función de cualquier rasgo diferenciador y comportamientos de sumisión o dominio.

AREA 2. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.

Conocer los roles y responsabilidades de los miembros más significativos de sus grupos sociales de referencia.

Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.

Conocer y aceptar las normas que hacen posible la vida en grupo.

AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación, de disfrute y de expresión de ideas y sentimientos.

Comprender las intenciones y mensajes de otros niños

Actividad 2. Analizando Disney, el machismo y el sexismo en varias de sus películas.

CONTENIDOS DEL CURRÍCULO.

AREA 1. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen.

Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás.

Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo.

Valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias.

Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana.

Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y los iguales.

Bloque 4. El cuidado personal y la salud.

Identificación y valoración crítica ante factores y prácticas sociales cotidianas que favorecen o no la salud. (Por los hábitos de limpieza y la salud mental).

AREA 2. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.

Bloque 3. Cultura y vida en sociedad

Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre los niños y las niñas.

AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Bloque 1. Lenguaje verbal.

Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos para regular la propia conducta y la de los demás.

Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación. Acomodación progresiva de sus enunciados a los formatos convencionales, así como acercamiento a la interpretación de mensajes, textos y relatos orales producidos por medios audiovisuales.

Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto.

Bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación.

Acercamiento a producciones audiovisuales como películas, dibujos animados o videojuegos. Valoración crítica de sus contenidos y de su estética.

OBJETIVOS DEL CURRÍCULO.

AREA 1. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.

AREA 2. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.

Adquirir fundamentos de pensamiento y ampliar el campo de conocimiento para comprender mejor el mundo que le rodea.

Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.

AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación, de disfrute y de expresión de ideas y sentimientos.

Escuchar, preguntar, pedir explicaciones y aclaraciones, y aceptar las orientaciones dadas por el profesor

Actividad 3. Analizando y jugando con canciones.

CONTENIDOS DEL CURRÍCULO.

AREA 1. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen.

Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo, así como de las posibilidades y limitaciones propias.

Valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias.

AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Bloque 1. Lenguaje verbal.

Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos para regular la propia conducta y la de los demás.

Bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación.

Iniciación en el uso de instrumentos tecnológicos como ordenador, cámara o reproductores de sonido e imagen, como elementos de comunicación.

Bloque 4. Lenguaje musical.

Audición atenta de obras musicales presentes en el entorno: canciones populares infantiles, danzas, bailes y audiciones.

Bloque 5. Lenguaje corporal.

Interés e iniciativa para participar en actividades de dramatización, danzas, juego simbólico y otros juegos de expresión corporal.

OBJETIVOS DEL CURRÍCULO.

AREA 1. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros.

Desarrollar hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando actitudes de discriminación en función de cualquier rasgo diferenciador y comportamientos de sumisión o dominio.

AREA 2. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.

Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.

AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación, de disfrute y de expresión de ideas y sentimientos.

Cantar, escuchar, bailar e interpretar.

Aprender canciones, bailes y danzas

Actividad 4. Reflexión vídeo 'Slap her' previniendo la violencia de género

CONTENIDOS DEL CURRÍCULO.

AREA 1. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen.

Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.

- Valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias.

AREA 2. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.

Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre los niños y las niñas.

AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Bloque 1. Lenguaje verbal.

Utilización de la lengua oral para expresar ideas.

Bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación.

Acercamiento a producciones audiovisuales como películas, dibujos animados o videojuegos. Valoración crítica de sus contenidos y de su estética.

OBJETIVOS DEL CURRÍCULO.

AREA 1. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.

Desarrollar hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando actitudes de discriminación en función de cualquier rasgo diferenciador y comportamientos de sumisión o dominio

AREA 2. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.

Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.

AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Usar la lengua como expresión de ideas y sentimientos.

Actividad 5. Canción ‘Hay secretos’ y reflexión.

CONTENIDOS DEL CURRÍCULO.

AREA 1. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen

Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.

Bloque 4. El cuidado personal y la salud.

-Identificación y valoración crítica ante factores y prácticas sociales cotidianas que favorecen o no la salud.

AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Bloque 1. Lenguaje verbal.

Utilización de la lengua oral para expresar sentimientos.

Bloque 4. Lenguaje musical.

La canción como elemento expresivo.

OBJETIVOS DEL CURRÍCULO.

AREA 1. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.

Desarrollar hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando actitudes de discriminación en función de cualquier rasgo diferenciador y comportamientos de sumisión o dominio.

AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Expresar con corrección emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.

RINCÓN DE LAS LETRAS

Actividad 1 Conociendo a mujeres importantes.

CONTENIDOS DEL CURRÍCULO.

AREA1. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana.

Valoración y gusto por el trabajo bien hecho por uno mismo

AREA 2. Conocimiento del entorno.

Bloque 3. Cultura y vida en sociedad

Iniciación a la historia

Máquinas y aparatos. Utilidad, funcionamiento e inventores.

AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Bloque 1. Lenguaje verbal.

Escuchar, hablar y conversar.

Exposición clara y organizada de ideas.

Comprensión de textos escritos.

Escritura de palabras y oraciones sencillas.

Bloque 2. Lenguaje audiovisual.

Iniciación en el uso de instrumentos tecnológicos como el ordenador.

OBJETIVOS DEL CURRÍCULO.

AREA 1. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.

Desarrollar hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando actitudes de discriminación en función de cualquier rasgo diferenciador y comportamientos de sumisión o dominio

AREA 2. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.

Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.

AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Usar la lengua como expresión de ideas y sentimientos.

Actividad 2. Reflexión tras el cuento ' Arturo y Clementina', (Turín y Bosnia, 2014).

CONTENIDOS DEL CURRÍCULO.

AREA 1. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen

Identificación y expresión de sentimientos, emociones.

Vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás.

Bloque 2. Juego y movimiento.

Confianza en las propias posibilidades de acción.

Bloque 4. El cuidado personal y la salud.

Identificación y valoración crítica ante factores y prácticas sociales cotidianas que favorecen o no a la salud.

AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Bloque 1. Lenguaje verbal

Interés y atención en la escucha de las narraciones.

Comprensión de textos leídos.

Escritura de oraciones sencillas.

Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para expresar y comunicar ideas y sentimientos

OBJETIVOS DEL CURRÍCULO.

AREA 1. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos q los demás identificando y respetando también lo de los demás.

AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN.

Expresar con corrección emociones, sentimientos e ideas mediante la lengua oral.

Leer y escribir palabras y oraciones sencillas.

Escuchar atentamente a la lectura o exposición de textos literarios para comprender la información.

Actividad 3. Escribir sobre lo aprendido.

CONTENIDOS DEL CURRÍCULO.

AREA 1. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana.

Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales.

AREA 2. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.

Bloque 3. Cultura y vida en sociedad.

-Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre los niños y las niñas.

AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Bloque 1. Lenguaje verbal

Escritura de letras, sílabas, palabras y oraciones sencillas

OBJETIVOS DEL CURRÍCULO.

AREA 1. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

Desarrollar hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando actitudes de discriminación en función de cualquier rasgo diferenciador y comportamientos de sumisión o dominio.

AREA 2. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.

Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria,

AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN.

Leer y escribir palabras y oraciones sencillas.

RINCÓN NÚMEROS

Actividad 1. Memory sobre mujeres relevantes en la historia.

CONTENIDOS DEL CURRÍCULO.

AREA 1. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana.

Juego reglado. Comprensión y aceptación de reglas para jugar.

AREA 2. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.

Bloque 1. Medio físico. Elementos y relaciones de medida.

La orientación en el espacio.

Percepción de atributos y cualidades de los objetos.

Comparación, de objetos.

Bloque 3. Cultura y vida en sociedad

Máquinas y aparatos. Utilidad, funcionamiento, inventores.

Iniciación a la Historia.

OBJETIVOS DEL CURRÍCULO.

AREA 2. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.

Conocer y aceptar las normas que hacen posible la vida en grupo y algunas de las formas más habituales de organización social.

Iniciarse en las habilidades matemáticas, manipulando funcionalmente elementos y colecciones, identificando sus atributos y cualidades y estableciendo relaciones de agrupamientos y clasificación.

Iniciarse en la estimación, comparación y medida de diferentes magnitudes

Ampliar la curiosidad y el afán por aprender, adquirir fundamentos de pensamiento y ampliar el campo de conocimiento para comprender mejor el mundo que le rodea.

Algún invento importante para la Humanidad y el nombre de su inventor.

Actividad 2. ¿De niño o de niña?

CONTENIDOS DEL CURRÍCULO.

AREA 1. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

Bloque 2. Juego y movimiento.

Exploración y valoración de las posibilidades y limitaciones perceptivas, motrices y expresivas propias y de los demás. Iniciativa para aprender habilidades nuevas.

Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana.

La iniciativa en las tareas y la búsqueda de soluciones a las dificultades que aparecen.

AREA 2. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.

Bloque 2. Acercamiento a la naturaleza

- Observación de algunos comportamientos y relaciones.

AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Bloque 1. Lenguaje verbal

Participación y escucha activa en las situaciones habituales de comunicación

OBJETIVOS DEL CURRÍCULO.

AREA 1. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

Descubrir todas las posibilidades de acción y expresión.

Desarrollar hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando actitudes de discriminación en función de cualquier rasgo diferenciador y comportamientos de sumisión o dominio.

AREA 2. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.

Conocer, utilizar y escribir la serie numérica para contar elementos.

Iniciarse en las habilidades matemáticas, manipulando funcionalmente elementos y colecciones.

Conocer los cuantificadores básicos, conocer los cardinales.

Iniciarse en la estimación y comparación de distintas unidades.

AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN.

Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos

Actividad 3. Cocinando galletas.

CONTENIDOS DEL CURRÍCULO.

AREA 1. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana.

Las actividades en la vida cotidiana.

La iniciativa en tareas.

Bloque 4. El cuidado personal y la salud.

La higiene personal. Adquisición y práctica de hábitos saludables.

Mantenimiento de limpieza y orden en el entorno.

AREA 2. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.

Bloque 1. Medio físico. Elementos y relaciones de medida

La observación de los cambios en el tiempo (de los ingredientes antes y después de cocinarlos).

Los números cardinales y las operaciones.

Mediciones con diferentes unidades.

Aproximación a la serie numérica y utilización oral para contar.

Bloque 3. Cultura y vida en sociedad

La vivienda: Dependencias y funciones. Tareas cotidianas del hogar. Participación en dichas tareas. Las rutinas caseras.

Ofrecimiento y solicitud de ayuda para sí mismo y para los demás.

AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Bloque 1. Lenguaje verbal

Interés y atención en la escucha de narraciones, explicaciones, instrucciones o descripciones, leídas por otras personas

OBJETIVOS DEL CURRÍCULO.

AREA 1. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

Realizar, de manera cada vez más autónoma, actividades habituales.

AREA 2. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.

Usar instrumentos de medida.

Aprender a contar de forma correcta y conocer los primeros números cardinales y ordinales.

AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Escuchar atentamente la lectura. Escuchar, preguntar, pedir explicaciones y aclaraciones, y aceptar las orientaciones dadas por el profesor

RINCÓN ARTE

Actividad 1. ¿Quién pintó este cuadro?

CONTENIDOS DEL CURRÍCULO.

AREA 1. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana.

Planificación secuenciada de la acción para resolver tareas. Búsqueda de soluciones en las dificultades que aparecen.

AREA 2. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.

Bloque 1. Medio físico. Elementos y relaciones de medida

Comparación de objetos.

Los números cardinales.

Aproximación a la cuantificación de colecciones.

AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Bloque 1. Lenguaje verbal

Comprensión de palabras.

Bloque 3. Lenguaje plástico

Interpretación y valoración de obras plásticas.

Iniciación al arte: la pintura.

OBJETIVOS DEL CURRÍCULO.

AREA 2. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.

Conocer la serie numérica para contar elementos.

Establecer relaciones de agrupamiento y cuantificaciones.

AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Leer palabras.

Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en los lenguajes plástico y expresión artística para comunicar vivencias y emociones, mediante el empleo de diversas técnicas.

Actividad 2. Dibujando a nuestra familia.

CONTENIDOS DEL CURRÍCULO.

AREA 1. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana.

Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales.

AREA 2. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.

Bloque 3. Cultura y vida en sociedad.

Identificación de los primeros grupos sociales de pertenencia: La familia y la escuela. Toma de conciencia de la necesidad de su existencia y funcionamiento mediante ejemplos del papel que desempeñan en su vida cotidiana. Valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen.

La familia: Sus miembros, relaciones de parentesco, funciones y ocupaciones. Lugar que ocupa entre ellos.

AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Bloque 1. Lenguaje verbal

Utilización de la lengua oral para expresar conocimientos e ideas.

Bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación.

Acercamiento a producciones audiovisuales como películas, dibujos animados o videojuegos. Valoración crítica de sus contenidos.

Bloque 3. Lenguaje plástico

Expresión plástica como medio de comunicación y representación.

Técnica plástica: el dibujo. Representación de la figura humana.

OBJETIVOS DEL CURRÍCULO.

AREA 1. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

Desarrollar hábitos de respeto evitando actitudes de discriminación en función de cualquier rasgo diferenciador.

AREA 2. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.

Identificar, reconocer y vincularse afectivamente a los grupos sociales más significativos de su entorno.

Distinguir a los miembros de su familia, identificando parentesco, funciones y ocupaciones dentro del grupo.

AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Utilizar la lengua como instrumento de representación, comunicación y expresión de ideas y sentimientos.

Iniciarse en la participación de diferentes situaciones de comunicación, respetando sentimientos, ideas y opiniones, y adoptando las reglas básicas de la comunicación.

Conocer las técnicas básicas de expresión plástica.

RINCÓN JUEGO SIMBÓLICO

Actividad 1. Somos una familia.

CONTENIDOS DEL CURRÍCULO.

AREA 1. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

Bloque 2. Juego y movimiento.

Juego simbólico y juego reglado. Comprensión y aceptación de reglas para jugar.

Comprensión y aceptación de las normas implícitas que rigen los juegos de representación de papeles, participación en su regulación.

Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana.

Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales.

AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Bloque 1. Lenguaje verbal

Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación.

Bloque 5. Lenguaje corporal.

Representación espontánea de personajes, hechos, situaciones e historias sencillas reales o imaginarias en juegos simbólicos, individuales y compartidos.

OBJETIVOS DEL CURRÍCULO.

AREA 1. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

La iniciativa en las tareas y la búsqueda de soluciones a las dificultades que aparecen.

Desarrollar hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando actitudes de discriminación en función de cualquier rasgo diferenciador y comportamientos de sumisión o dominio.

AREA 2. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.

Conocer los roles y responsabilidades de los miembros más significativos de sus grupos sociales de referencia.

Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.

AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Expresar con corrección emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.

Actividad 2. Preparando el cumpleaños del abuelo: las tareas del hogar.

CONTENIDOS DEL CURRÍCULO.

AREA 1. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana.

La iniciativa en las tareas y la búsqueda de soluciones a las dificultades que aparecen.

La iniciativa en las tareas y la búsqueda de soluciones a las dificultades que aparecen.

AREA 2. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.

Bloque 1. Medio físico. Elementos y relaciones de medida

Actitud positiva para compartir juguetes y objetos de su entorno familiar y escolar.

Bloque 3. Cultura y vida en sociedad

La vivienda: Dependencias y funciones. Tareas cotidianas del hogar. Participación en dichas tareas. Las rutinas caseras.

Ofrecimiento y solicitud de ayuda para sí mismo y para los demás limpios y ordenados. Las rutinas escolares. La importancia de aprender.

La escuela: Cuidado y respeto por las dependencias del Centro y de su entorno para poder realizar las actividades en espacios.

AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Bloque 5. Lenguaje corporal.

Representación espontánea de personajes, hechos, situaciones e historias sencillas reales o imaginarias en juegos simbólicos, individuales y compartidos.

OBJETIVOS DEL CURRÍCULO.

AREA 1. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

Desarrollar hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando actitudes de discriminación en función de cualquier rasgo diferenciador y comportamientos de sumisión o dominio.

Tomar la iniciativa en la realización de tareas.

AREA 2. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.

Colaborar en el orden y en la limpieza de los espacios comunes.

Cuidar y mantener ordenadas sus pertenencias.

AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, adoptando una actitud positiva hacia la lengua.

Actividad 3. Fiesta de disfraces: las profesiones.

CONTENIDOS DEL CURRÍCULO.

AREA 1. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

Bloque 2. Juego y movimiento.

Juego simbólico y juego reglado. Comprensión y aceptación de reglas para jugar. Valoración de su necesidad.

Comprensión y aceptación de las normas implícitas que rigen los juegos de representación de papeles, participación en su regulación y valoración de su necesidad.

AREA 2. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.

Bloque 1. Medio físico. Elementos y relaciones de medida.

Actitud positiva para compartir juguetes y objetos de su entorno familiar y escolar.

Bloque 3. Cultura y vida en sociedad

La actividad humana en el medio: Funciones, tareas y oficios habituales. Valoración de los diferentes trabajos como necesarios para una sociedad. Respeto a los trabajos desempeñados por las personas de su entorno.

Los servicios relacionados con el consumo.

AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Bloque 1. Lenguaje verbal

Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos para regular la propia conducta y la de los demás.

Bloque 5. Lenguaje corporal.

Interés e iniciativa para participar en actividades de dramatización, danzas, juego simbólico y otros juegos de expresión corporal.

OBJETIVOS DEL CURRÍCULO.

AREA 1. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

Tomar la iniciativa en la realización de tareas y en la proposición de juegos y actividades.

AREA 2. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.

Conocer los roles y responsabilidades de los miembros más significativos de sus grupos sociales de referencia.

AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN.

Iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse.

RINCÓN BIBLIOTECA. Vinculación de los libros de los distintos rincones con el currículo.

CONTENIDOS DEL CURRÍCULO.

AREA 2. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.

Bloque 3. Cultura y vida en sociedad

Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre los niños y las niñas.

AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Bloque 1. Lenguaje verbal y escrito.

Disfrute con el lenguaje escrito.

Manejo y cuidado de los cuentos y los libros.

Utilización de la biblioteca con respeto y cuidado. Valoración de la biblioteca como recurso informativo de entretenimiento y disfrute.

OBJETIVOS DEL CURRÍCULO.

AREA 2. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.

Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.

AREA 3. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Iniciarse en los usos sociales de la lectura y de la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.

8.5. ANEXO 5. MUJERES CÉLEBRES QUE TRABAJAR EN LA ACTIVIDAD 1 DEL RINCÓN DE LETRAS. (APARTADO 4.7.1.a)

La información expuesta en la tabla derecha que aparecerá en el blog junto a otros datos será más sencilla para ellos. Las palabras que sean vitales de mantener serán explicadas a todo el alumnado teniendo en cuenta sus capacidades cognitivas y de razonamiento en la edad de 5 años.

Tabla 7. Lista de mujeres célebres para una actividad de la Asamblea

Mujer	Razón por la que es célebre
Clara Campoamor	Una de las defensoras por el voto de las mujeres, la primera mujer en el Tribunal Supremo.
Gloria Fuertes	Escritora especializada en poesía infantil, aunque tiene también literatura adulta.
Frida Kahlo	Artista mexicana, muy avanzada a su época.
María Moliner	Bibliotecaria, filóloga y estudiante de la grafía de las letras.
Almudena Grandes	Escritora de novelas, de columnas de periódico El País. Lleva una sección en la radio de Cadena Ser.
Virginia Wolf	Escritora muy importante, defensora de los derechos femeninos.
Amelia Earhart	De las piloto más importantes. Estuvo de voluntaria curando heridos piloto en la Primera Guerra Mundial.
Margaret Thatcher	Una de las políticas más importantes en Reino Unido.
Coco Chanel	Comenzó a utilizar ropa que solo se consideraba de hombres y fue diseñadora muy importante en el mundo de la moda.
Sally Rider	Muy importante en la NASA. También fue al espacio, siendo la primera de EEUU.
Rosa Parks	Luchó por los derechos de las personas negras, especialmente mujeres.
Ada Lovelace	Matemática, informática, escritora. Importante en el hallazgo de la calculadora. Importante en la programación de ordenadores.
Marie Curie	Descubrió la radioactividad que se usa contra el cáncer.
Hedy Lamarr	Importante en el mundo artístico, precursora del wifi. Se interesó por la tecnología, la ciencia, como mejorar la velocidad de los aviones.
Marilyn Monroe	Muy importante en la historia del cine y en la moda.
Valentina Tereshkova	Primera mujer en ir al espacio. Hasta ese momento creían que ellas no sobrevivían allí y ellos le
Gertrude B. Elion	Logró la cura contra la leucemia, la gota y el herpes y fue la primera en inventar un componente que destruía un virus.

Elaborado a partir de libro 'Las olvidadas: Una historia de mujeres creadoras' (Caso, 2005) y Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes (Favilli, 2017)

8.6. ANEXO 6 DESCRIPCIÓN DE LOS CUENTOS ESCOGIDOS PARA EL RINCÓN DE BIBLIOTECA.

Libros con los que se va a trabajar agrupados por temáticas.

Estos libros se han basado en las recomendaciones de Ramos Jiménez (2006), Enguix y López (2014) y otros seleccionados bajo mi propio criterio intentando recoger muchos temas vinculados con la igualdad y la perspectiva de género.

a. Temática semana 1: Orientación sexual y diversidad familiar

- 'Cebollino y Pimentón', (Reixach, 2010). El cuento trata de dos pingüinos machos que llevan años siendo pareja y quieren tener una cría bebé, pero como ambos son machos no pueden fecundarlo ellos. Esto los lleva a un gran sufrimiento, hasta que un día se encuentran un huevo con una cría y lo adoptan formando una familia. Este libro muestra la adopción de niños y niñas como un modelo de familia más.
- 'Un puñado de botones', (Parets Luque, 2019). Cuento infantil que también se trabajará en otra actividad que muestra mediante la personificación de distintos botones distintos modelos de familia. Habla de la diversidad familiar.
- 'Mi papá es un payaso', (Andrés, 2013). Explica la historia de un niño que presenta a su familia, formada por dos padres varones los cuales se dedican a la medicina y al mundo de la diversión. Uno es médico y el otro payaso. Este cuento muestra un modelo familiar homosexual.
- 'El día de la rana roja', (Elexgaray Cruz, 2005). Este libro es de seis a ocho años, por lo que será para los más mayores de clase. Este cuento habla de un príncipe que siempre intentaba besar a ranas intentando así que estas se convirtieran en una princesa al besarla. Durante la historia el protagonista besa amuchas ranas, hasta que un día besa a una que cual adopta la figura de un chico de su misma edad. Ambos se enamoraron y su familia aprobó esto pese a que en otros reinos no fuese así, ya que solo querían que fuera feliz. Este cuento busca visibilizar la homosexualidad.
- 'Dos mamás', (Alfonso, 2018). Explica la historia de dos mujeres que se enamoraron, se casaron, viajaron juntas y decidieron tener un bebé. De nuevo visibiliza la homosexualidad, como el cuento anterior y el siguiente.
- 'Rey y rey', (Hann y Nijland, 2004). Cuenta la historia de un príncipe al que su madre quiere obligar a casarse, aburrida de dirigir ella el reino. Tras conocer a muchas princesas, el protagonista no tiene interés por conocer a ninguna, hasta que se fija en el hermano de una princesa que acude a acompañarla. Se enamoran inmediatamente y se casan.

b. Temática semana 2: Hablar de discriminación a las mujeres.

- 'Elenita'. Una niña que tiene que hacerse vestir como un niño para que la contraten en un trabajo. Este cuento visibiliza la discriminación laboral que sufren muchas mujeres por el mero hecho de serlo, tal como se planteó en el punto 3.4.3.

- 'La historia de los bonobos con gafas'. (Turín, 2013). La historia cuenta como en una comunidad de monos los machos pueden aprender todo lo que quieren o viajar, mientras que las hembras no pueden, hasta que llega un momento que todo cambia y ellas también pueden. Este cuento hace una alusión al pasado, donde las mujeres no gozaban de los mismos derechos que los hombres. Además, anima a un cambio social.
- '¿Quién ayuda en casa?' (Alcántara Sgarbi, 2003). Trata sobre una familia tradicional donde hay un padre un hijo y una madre. Ella es la que se encarga de todas las tareas de la casa. Ellos no se dan cuenta del trabajo que lleva detrás hasta que ella se harta y decide irse de vacaciones. Aquí ellos comienzan a hacer las tareas y se dan cuenta de lo difícil que es y lo importante que es repartirlas. Este cuento habla de la doble jornada que muchas mujeres viven teniendo que ocuparse de la mayoría de las tareas domésticas de su casa a la vez que compaginan sus trabajos y muchas veces la educación de los hijos cuando los tienen. Este tema también se expuso en el punto 3.4.3
- 'Rosa Caramelo'. (Turín, 2012). La historia habla de un lugar donde vivían una manada de elefantes y elefantas. Ellas desde que nacían eran muy frágiles y bellas. Su piel era rosa por un tipo de flor que tomaban que les daba ese color. Si no hacían esto, los elefantes no querían casarse con ellas. Además, iban trajeadas con vestidos y todo otro tipo de ropas muy incómodas. Se quedaban dentro de una vaya viendo como los elefantes macho jugaban libremente sin ninguna preocupación. Pero había una elefanta que por mucho que comiera no conseguía cambiar su color, estando muy triste. Esto cambia el día que se da cuenta que le da igual y que quiere hacer lo mismo que ellos, saliendo a jugar y perdiendo su color rosa, seguida del resto de elefantas. Con este cuento se puede trabajar el empoderamiento femenino, esa lucha de las mujeres por darse cuenta de todo lo que las ha oprimido, para así ser libres, dejando de preocuparse por la belleza para ser aceptadas.
- 'Trompetita, una elefantita de mucho peso' (Pontón, 2010). El cuento trata sobre cómo sufren aquellas personas con un físico distinto al habitual, que no es el normal. Basado en una historia real, de la elefanta de un zoológico la historia busca frenar la discriminación al diferente y la lucha contra los cánones de belleza, especialmente los femeninos.

c. Temática semana 3: Identidades de género y Lucha contra los estereotipos: distintos modelos de masculinidades y feminidades.

- '¡Soy una niña!', (Ismail, 2016). Cuenta la historia de una niña a la que confunden continuamente con un varón porque su conducta es la que se asocia al sexo masculino; no el nerviosismo corporal, la rebeldía, etc. Ella nos da una lección de que cada niño o niña puede ser como quiere y su personalidad no depende de su sexo biológico.
- 'Caperucita de colores', (Cano, 2016). Cuenta una versión de caperucita donde la mala es la abuela y el lobo es un inocente vegetariano. Parece que busca enseñar que las cosas no son

lo que parecen y que hay buenos y malos en todas partes. Da la vuelta a los estereotipos de los cuentos.

- 'El príncipe ceniciento', (Cole, 1997). Este cuento explica la historia de Cenicienta desde una versión donde el protagonista una figura masculina. Él quiere ir al baile como el resto, pero ser fuerte y peludo, sin embargo, cuando aparece el hada madrina se confunde y le convierte en un ser enorme y peludo con un aspecto un poco desagradable. Aun así, una princesa se fija en él por casualidad y se enamora. Le busca por el reino hasta que le encuentra. Sus hermanos quedan convertidos en hados. Este intenta visibilizar las tareas domésticas realizadas por hombres y acabar con el enamoramiento por las características físicas o la condición social que se refleja en la mayoría de los cuentos.
- 'Ahora me llamo Luisa', (Walton, 2017). En esta historia un niño juega y habla todos los días con su osito. Un día este le cuenta que le está triste porque le gustaría más ser una osita. El niño se da cuenta que lo único que quiere es que el osito sea feliz, apoyándole en su decisión. Este libro sirve para concienciar a los infantes de que hay personas que independientemente de su edad no se sienten identificadas con su sexo sino con el contrario. Es un modo de acercarlos a esta realidad desde el respeto y la empatía a las personas transgénero y las transexuales desde la normalización en un cuento donde pueden entender como sufren éstas por sentirse diferentes.
- 'Edu se viste de princesa', (Díez Fernández, 2019). Edu normalmente se disfraza con su hermana a disfrazarse de princesas. En su cumpleaños les propone a sus amigos disfrazarse con un traje de princesa de su hermana, pero se ríen de él diciéndole que es una niña. Sin embargo, él no se siente una niña, solo le gusta jugar disfrazarse. Se siente muy triste. Cuando su madre se entera le dice que los juguetes no son de niños o niñas, cada niño o niña puede jugar a lo que quiere. El final del libro pone ejemplos de personas que hacen cosas asociadas históricamente al sexo contrario, como un hombre que cuida a su hijo o una mujer que conduce un taxi. Este cuento también serviría para complementar al anterior, de las personas transexuales, ya que de esta manera comprenden que no todas las personas que se visten del otro sexo lo hacen porque quieran ser de ese sexo.
- 'Por cuatro esquinitas de nada', (Ruiller, 2014). La historia está protagonizada por un cuadrado en un mundo de círculos, en el cual no encaja. Intenta, sufriendo, adaptarse a estos para poder entrar en su casa, que tiene forma circular. Finalmente, los círculos adaptan la casa para que él también pueda entrar sin exigirles ser físicamente como ellos. Podría hablar del diferente en cuanto a cánones, orientaciones sexuales o identidades de género, pero desde luego enseña a los infantes de un modo muy visual aceptar la esencia de cada uno sin cambiarla.
- 'El niño que no quería ser azul, la niña que no quería ser rosa' (Fitti, 2019). En este cuento se cuenta la historia de un niño que desde que nace sus padres solo le permiten que todas sus cosas sean de color azul, se le habla de gustar a niñas, de no llorar, etc. Él se cansa y prueba a ser de distintos colores, aunque la madre no lo acepte. Un día descubre a una chica como él,

de muchos colores, a partir de ahí incluso en los días grises los llenan de colores. Este libro de nuevo habla de romper contra los estereotipos de género.

d. Temática semana 4: Prevención de la violencia de género, contra el mito del amor romántico y del abuso sexual.

- 'Arturo y Clementina', (Turín, 2001). La historia trabajada en clase sobre una relación insana entre una pareja de tortugas donde una va minando la autoestima de la otra y dejándola totalmente aislada hasta que ella un día se cansa y se marcha.
- 'La cenicienta que no quería comer perdices', (López Salamero, 2009). Cuenta la historia de una chica que se fue de fiesta y se probó unos tacones que tras mucho esfuerzo le valieron. Esto le hizo convertirse en princesa y casarse con un príncipe que ella no había escogido. Tenía que hacer todas las tareas de la casa y cocinar carne al príncipe cuando ella era vegetariana. Este se enfadaba y gritaba a Cenicienta ya que nunca estaba conforme con lo que ella hacía. Además, tenía que ir siempre con los tacones que le hacían daño. Cuando les contó a otras chicas lo mal que se sentía todas le quitaron importancia así que decidió dejar de contar lo mal que se sentía. De repente se dio cuenta que no era verdad que los príncipes te salven, que cada persona se salva sola. Apareció un hada con una forma física normal, que la consoló, le permitió llorar y cuando se sintió bien. Se animó y le dijo al príncipe que no quería estar más con él y se quitó sus tacones incómodos para siempre. Comenzó a hacer lo que siempre había querido y conoció a otras chicas que se sentían como ella, entre ellas otras princesas de los cuentos. Tras compartir juntas lo que habían pasado se sintió mucho mejor y aprendió a ser feliz sola.

Este cuento explica como muchas mujeres que viven en pareja terminan haciendo todas las tareas y renunciando a aquello que les gusta por complacer al otro, que ni siquiera se muestra conforme. Del mismo modo, explica como cuando algunas mujeres intentan contar como se sienten dentro de una relación tóxica, la sociedad no las cree o incluso las juzga a ellas. El final anima a escapar de estas relaciones para ser libre de nuevo. También es interesante que habla sobre la sororidad, el apoyo entre mujeres. Por otro lado, el final no busca ser cerrado con el hallazgo de un matrimonio o un nuevo amor. Esto es importante porque como hemos visto en el marco teórico, las niñas reciben la enseñanza de que los finales felices implican encontrar el amor, que sea de un varón, que se enamore de nosotras solamente por la belleza cuando a veces no se necesita el amor, hay muchos modos de amar que además no se deben basar en el físico porque si no enseguida nos sentiremos como la protagonista del cuento.

- 'La princesa rebelde', (Kemp, 2017). El cuento habla de una princesa a la que un príncipe salva de su torre. Ella está muy contenta hasta que llega al castillo y se da cuenta que debe seguir haciendo lo mismo que en la torre; estar encerrada y ponerse vestidos, cuando ella quiere jugar libre, o montar a caballo, o luchar contra dragones como hace él. Cuando ella se queja él le dice que eso es lo que hacen las princesas. Pero estando en la torre, ella recibe la visita de un

dragón. Le invita a un té y hablar sobre cómo la ha encerrado. Él de un soplo se lleva su torre y cuando el príncipe llega y se enfada con ella decide marcharse con el dragón y luchar contra otros príncipes que hacían lo mismo. Este cuento enseña que no todas las relaciones entre una figura femenina y una masculina conllevan enamorarse, también pueden ser de amistad como el caso de la princesa y el dragón. También enseña que el amor que se ha vendido en los cuentos no es tan perfecto como parece y que algunos hombres/ chicos aún creen que su pareja debe quedarse sentada mientras ellos salvan el mundo. La historia trata de romper con esta idea.

- 'Kiko y la mano', (FAPMI: Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil, 2011). Es un cuento acerca de un niño que quiere conocer los usos de una mano. Figura que tiene una mano que es su amiga. Esta va haciendo distintas cosas con Kiko pidiéndole permiso; cocinar, comer, etc. De repente la mano le dice si puede tocarle dentro de la ropa interior y él le dice que no y la mano le anima explicándole que así es, que nadie debe hacerle eso nunca y que si le pasa debe contarlo. Aunque parece una historia impactante para los adultos, cuenta a los infantes esta realidad tan dura que es el abuso infantil del modo más sencillo posible.
- 'Ni un besito a la fuerza', (Mebes, 2002). Es una especie de guía/ álbum ilustrado que explica que hay muchos tipos de besos; para saludar, cuando nos hacemos daño, cuando queremos a alguien. Pero explica que hay veces que no nos apetece que nos den besos, conozcamos a la otra persona o no. El álbum anima a decir claramente que no se quiere si esto sucede y a contarlo a un amigo o alguien.