



TRABAJO FINAL DE GRADO EN MAESTRO/A DE EDUCACIÓN PRIMARIA

EDUCACIÓN LITERARIA COMO RECURSO PARA TRABAJAR LA COEDUCACIÓN EN PRIMARIA

Autora: **Rosa María Monsoriu Martí**

Tutora: **Patricia Martínez León**

Área de conocimiento: **Didáctica de la lengua y literatura**

Curso académico: **2019-2020**

ÍNDICE

1. RESUMEN	1
1.1 OBJETIVOS	1
2. MARCO TEÓRICO	2-8
2.1 EDUCACIÓN LITERARIA.....	2
2.2 IDENTIDAD DE GÉNERO.....	2-4
2.3 EL PODER EDUCATIVO DE LA EDUCACIÓN LITERARIA.....	4-5
2.4 SOCIALIZACIÓN.....	5-7
2.4.1. AGENTES DE SOCIALIZACIÓN.....	6
2.4.2. FAMILIA Y ESCUELA.....	7
2.5 LA IMPORTANCIA DE LA COEDUCACIÓN EN LA ESCUELA.....	8
3. METODOLOGÍA	9,10
4. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	10-18
4.1 INTRODUCCIÓN.....	10
4.2 OBJETIVOS.....	10,11
4.3 CONTEXTUALIZACIÓN.....	11
4.4 TEMPORALIZACIÓN.....	11
4.5 METODOLOGÍA.....	11-13
4.6 ACTIVIDADES.....	13-18
4.7 EVALUACIÓN.....	18
5. CONCLUSIONES	18-20
BIBLIOGRAFÍA	21-23
ANEXOS	24-30

1. RESUMEN

Las vivencias que tienen los alumnos en la escuela son claves a la hora de desarrollar su pensamiento y de actuar en el futuro. Del mismo modo, los docentes se convierten en modelos muy influyentes, pues sus palabras, comportamientos y actos pueden ser imitados por los niños.

Asimismo pasa con la literatura, dado que los personajes ejemplifican ciertas actitudes asignadas según al sexo perteneciente, estas, también influyen en el alumnado.

Los cuentos tradicionales siguen siendo claves en el desarrollo de la identidad del alumnado. Además, todos ellos, plasman estereotipos, comportamientos y costumbres culturales. Por tanto, se puede aprovechar este recurso para trabajar esos conceptos que parecen encubiertos. Partiendo del diálogo, promoviendo la reflexión y fomentando siempre el respeto y la diversidad de opiniones.

A pesar de que la sociedad y las generaciones actuales están en el camino correcto, aún siguen existiendo esos pensamientos estereotipados de los roles de género. Por tanto, la coeducación es el medio para solventar esta problemática y evitar futuras actitudes.

Palabras clave: cuentos tradicionales, identidad, estereotipos, diálogo, coeducación.

1.1 OBJETIVOS

1. Definir los conceptos de educación literaria, identidad de género y coeducación.
2. Explorar la contribución de la literatura a la reproducción de estereotipos de género y a la construcción de identidades.
3. Diseñar una propuesta didáctica coeducativa desde el ámbito de la educación literaria dirigida a Primaria.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 EDUCACIÓN LITERARIA

El concepto de educación literaria ha ido evolucionando a lo largo de la historia, siendo diversos los autores que han profundizado en el tema, proporcionando una evolución hasta lo que en la actualidad entendemos como “educación literaria”.

Aguilar e Silva (1980) definen la competencia literaria como un saber que permite producir y comprender textos, nos menciona que se trata de un modelo elaborado a partir de la gramática del texto y no mediante una gramática literaria de la frase.

Por su parte, Mendoza (2004,13) define que “la formación literaria es la capacitación para la interacción que supone el pacto de lectura que le sugieren el texto y el autor. Los objetivos de la formación/educación literaria se orientan a enseñar a valorar con matices diversos las producciones de cada época; como efecto de esta educación resulta matizado el concepto de lector, como receptor activo, que participa, coopera e interactúa con el texto; en ello está la base didáctica para la educación literaria”.

También Zayas (2011, 2) explica que el concepto de educación literaria se ha sustituido por lo que antiguamente se denominaba “enseñanza de la literatura”. Éste define que la educación literaria “se refiere a la enseñanza y al aprendizaje de las habilidades y destrezas necesarias para leer de forma competente los textos literarios”.

Por último, Ballester (2015,121) afirma que, “la educación literaria incluye tanto el saber, el saber hacer, el saber cómo se hace, el opinar como el sentir. Es por tanto interdisciplinaria (conecta con toda clase de artes y de lenguajes) y alcanza tanto la educación formal, escolar o académica como las actividades personales del ocio”.

Por lo que podemos concluir que, por un lado, el concepto de educación literaria está interrelacionado con el de competencia literaria y por otro lado, el objetivo de la educación literaria se basa en el proceso de la lectura y por tanto, en la formación de lectores competentes.

2.2 IDENTIDAD DE GÉNERO

A lo largo de nuestra vida, las personas vamos construyendo nuestra identidad. Hasta finales de los años 70, se había considerado que pertenecer a un sexo, hombre o mujer, conllevaba a comportarse (tener actitudes o comportamientos) propios del sexo al que pertenecías.

Como señalaba García (2000), desde el nacimiento mujeres y varones nos encontramos con la identidad de género asignada en función de las características biológicas. En este sentido la biología es el destino. Las marcas de género se perciben desde los primeros años esperando que los niños sean movidos, fuertes, y las niñas dulces, quietas y obedientes.

A partir de los cambios sociales, a través del movimiento feminismo y el nacimiento de nuevas teorías, se empezó a separar y diferenciar los conceptos de sexo y género. Como reivindicó Simone de Beauvoir (1949, 269), una de las autoras más relevantes del movimiento feminista de los años 70:

No se nace mujer, se llega a serlo. Ningún destino biológico, físico, económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; el conjunto de la civilización es quien elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado que se suele calificar de femenino.

Asimismo, Montecino (1997,16) establece una clara diferencia entre diferencia sexo y género. El primero apunta a los rasgos fisiológicos y biológicos de ser macho o hembra, y el segundo a la construcción social de las diferencias sexuales (lo femenino y lo masculino). Así, el sexo se hereda y el género se adquiere a través del aprendizaje cultural. Según este autor, “la identidad se constituye como una experiencia ontológica que se va transmitiendo de generación en generación y se articula a través de vivencias compartidas por una colectividad”.

Butler (2007, 84) por su parte, aporta una nueva visión acerca de la perspectiva sexo-género. Según la autora, “el género resulta ser performativo, es decir, que conforma la identidad que se supone que es”. Planteando la existencia significativa del cuerpo sin considerar éste un medio o instrumento pasivo que se atribuye dentro del género. Por tanto, el género sería el proceso mismo de significación de ese cuerpo. Afirmando en este sentido que, “el género siempre es un hacer”.

Siguiendo con la búsqueda de cómo se forma la identidad de las personas, el Cabildo Insular de Tenerife (2005) manifiesta que, desde que una persona nace, su identidad se va construyendo a través de las relaciones que mantiene con otros seres humanos de su entorno. Serán las instituciones de socialización las que enseñarán a las personas cuales son las normas y las características que deben cumplir. Además, considera dos tipos de identidad. Por un lado, la identidad asignada, que es la que prevalece, ya que está basada en concepciones aceptadas y/o impuestas por la sociedad, como la identidad de clase, de género o raza.

Por otro lado, está la identidad optada, que es aquella que percibimos como propia y que se compondrá de elementos aprendidos de acuerdo con los modelos de socialización vigentes para nuestro género y otros tantos elementos que habremos reformulado e incorporado.

Rebolledo y Elosu (2009,13) por su parte, afirman que, a través de la psicología diferencial sabemos que:

A partir de los tres años los niños y niñas ya distinguen lo que es propio de ellos y de ellas, a través de los juguetes, vestidos, colores y espacios. Del mismo modo, conocen y verbalizan las actividades y profesiones que son consideradas masculinas o femeninas. Desde estas edades se inicia un sentimiento de pertenencia a uno de los sexos, y a través del proceso de socialización diferenciada se van a ir incorporando artificial y progresivamente nuevos significados a la identidad de género. Hasta los 6 años las niñas y los niños no distinguen entre las diferencias biológicas y las asignaciones culturales de la identidad de género. Y finalmente, es a partir de los 6 años donde se empieza a establecer la diferencia entre la identidad sexual y la de género.

Finalmente, entre las principales conclusiones que podemos extraer son que, la identidad de género está interrelacionada con el entorno y con la cultura en que vivimos. Adquiriendo así creencias y roles desde que nacemos interiorizando lo que es propio (lo que debemos hacer) en cuestión a nuestro sexo. A este proceso le llamamos, sexista.

2.3 EL PODER EDUCATIVO DE LA EDUCACIÓN LITERARIA

A lo largo de este punto, exploraremos cómo la literatura contribuye a la reproducción de estereotipos de género y a la construcción de identidades.

Primero de todo, debemos explicar qué es un estereotipo de género. En primer lugar, Morales y López (1993,124) definen que “un estereotipo es una generalización que hacemos sobre una persona en razón de su pertenencia a un grupo o a una categoría social determinada”. Por tanto, un estereotipo de género es la generalización que hacemos sobre una persona por el hecho de ser hombre o mujer.

Los estereotipos de género responden a modelos, comportamientos y actitudes definidos por el sexo de las personas sin tener en cuenta su individualidad y dan lugar a un conjunto de creencias sobre cualidades, roles y expectativas de futuro basadas en diferencias de género.

Entonces, ¿cómo la literatura puede afectar a la reproducción de estos?

Jurado (2001) aporta que La LIJ adquiere una gran importancia como vehículo de transmisión ideológica y cultural, por tanto, como instrumento educativo y manipulador en la etapa infantil. Como explica, desde los cuentos tradicionales hasta las colecciones más modernas, se nos ofrece una perspectiva de interpretación del mundo que es predominantemente sexista, como reflejo de la cultura dominante y del orden social establecido.

Asimismo, afirma que, con suma frecuencia, en la LIJ, el mensaje sexista reside en la ilustración. Según este autor, ninguna ilustración que aparece en los libros es inocente.

También Colomer (2005, 2) considera que la literatura infantil, “tanto si llega a los niños de forma oral como escrita, a través de grabaciones o de audiovisuales, constituye un instrumento culturalizador de primer orden.” Además, añade que:

En cualquier época, la literatura ha cumplido esta función socializadora simplemente porque habla y reflexiona sobre los humanos, es decir, porque nos permite ver con los ojos de los demás y desde perspectivas distintas cómo pueden sentirse las personas, la forma en que valoran los sucesos, los recursos con los que se enfrentan a sus problemas o lo que significa seguir las normas y las consecuencias de transgredirlas según las variables de cada situación.

De igual modo Pastor (2010, 7) justifica que:

Si la literatura infantil ayuda al niño a teorizar su vivir, pues lo hace razonar ante las vicisitudes de los personajes, a valorar o despreciar sus actos, y a relacionar las conductas reflejadas en los textos con sus propias experiencias y valores y le permite, además, compartir ideas e ideales, sufrir o gozar con la trama, es eso lo que le convierte a este género en un poderoso medio educativo que incluye una excepcional cualidad para la transmisión de valores. Esta es la razón por la cual la obra literaria termina por ser un instrumento de transmisión de ideas, creencias, valores, e ideología.

Asimismo, Ros (2013, 7) explica que, “la identificación con los personajes nos hace sentir protagonistas mientras dura la lectura, somos héroes y heroínas, somos valientes y somos frágiles, reímos y lloramos, nos enfrentamos a nuestros miedos y tomamos decisiones”. Cada personaje se configura como un modelo a imitar o a criticar, pero nunca deja indiferente a un buen lector/a.

Además, a través de su investigación acerca del estudio sobre los estereotipos de género en los cuentos infantiles, llega a la conclusión de que:

Los roles más significativos en las mujeres están relacionados con el rol de cuidado (reproducción) y, por extensión, con todas aquellas cualidades ligadas al mismo como es la solidaridad, la dulzura, ternura, paciencia y conservación y protección.

Mientras que para los hombres, los roles más significativos están relacionados con el dominio, agresividad, fortaleza, rudeza e insensibilidad, pero también con aspectos de tipo laboral como el individualismo, liderazgo, la competitividad, la autonomía, la producción, la resolución, el atrevimiento y la arrogancia. Ros (2013, 17)

Finalmente apunta que, en el texto hay más estereotipos significativos que en las ilustraciones, pero en ambos la mayoría de los roles son significativos tanto para el género masculino como para el género femenino.

Por tanto, ¿cómo erradicar estos prejuicios?

2.4 SOCIALIZACIÓN

“El ser humano desde que nace es un ser social, destinado a vivir en un mundo social y que, para ello, necesita la ayuda de los demás”. (Yubero, 2005,1).

Para dar respuesta a la pregunta de cómo podemos erradicar estos prejuicios desde la escuela, primero debemos analizar qué es la socialización y qué son los agentes de socialización y después, cómo estos influyen en las personas.

Yubero (2005) manifiesta que el proceso de socialización es el proceso de aprendizaje de las conductas sociales consideradas adecuadas dentro del contexto donde se encuentra el individuo en desarrollo junto con las normas y valores que rigen esos patrones conductuales.

“La socialización permite explicar de qué manera se adquieren y desarrollan algunos factores socioculturales en la construcción de la identidad y en las representaciones sociales sobre la masculinidad y la feminidad”. (Yubero y Navarro, 2010, 7).

Además, afirman que:

La socialización posibilita la incorporación de los valores predominantes en la sociedad y la aceptación de las conductas y papeles previamente normalizados, algo que tiende a la reproducción de los mismos y a la perpetuación de los elementos más profundos. Dichos elementos podrán variar en sus manifestaciones de acuerdo con el nuevo contexto social o adaptarse ante nuevas referencias, pero difícilmente modificarán su esencia cuando está ligada a la identidad de ser hombre o mujer. (Yubero y Navarro, 2010, 9).

2.4.1. AGENTES DE SOCIALIZACIÓN

Rodríguez (2007) define que los llamados agentes de socialización son los responsables de la transmisión de las normas, valores y modelos de comportamiento.

Por su parte, Rebolledo y Elosu (2009,14) consideran que:

Actúan como agentes de esa socialización artificial todos los ámbitos de relación social: familia, escuela, grupo de iguales, trabajo remunerado, mercado, televisión, publicidad. A través de este proceso se constituye el aprendizaje básico sobre lo que “se debe” y lo que “no se debe” hacer respecto a nuestros deseos, expectativas y comportamientos. A través de mensajes explícitos e implícitos y modelos de comportamiento, se construye un itinerario biográfico diferenciado para varones y mujeres.

Análogamente, Yubero y Navarro (2010) exponen que cuando hablamos de socialización nos referimos a las distintas instancias socializadoras: la familia, los medios de comunicación, la comunidad de convivencia, las instituciones políticas, económicas, culturales, educativas y religiosas, las representaciones sociales y, a la educación, como proceso específico, planificado e intencionado para la integración de nuevos individuos a la sociedad.

2.4.2 FAMILIA Y ESCUELA

Los primeros años de infancia y los comienzos de la escolaridad son las etapas donde la familia constituye uno de los ámbitos que más influyen en su desarrollo cognitivo, personal, emocional y socio-afectivo. Es el grupo familiar quien proporciona a niñas y a niños todas las señales iniciales de afecto, de valoración, de aceptación, de rechazo, de éxito y de fracaso. (Ros, 2013, 34)

Según Moreno y Cubero (1995), la familia garantiza la supervivencia física además de los aprendizajes básicos que serán necesarios para el desenvolvimiento autónomo dentro de la sociedad. A través de diferentes mecanismos la familia moldea las características psicológicas de quienes la constituyen; sin embargo, la familia no tiene un poder absoluto indefinido sobre hijas e hijos ya que el contexto en el que se enmarca, las características de cada niña o niño, y otros contextos socializadores que frecuentan, condicionan y determinan también algunos aprendizajes.

También Peraza y Carreras (2011) consideran que la escuela es uno de los agentes cada vez más importantes en la socialización de las personas, junto con la familia, el grupo de iguales, los medios de comunicación a través de sus mensajes y el entorno más próximo. La importancia de los procesos socializadores es que constituyen espacios en los cuales se aprenden y se construyen valores sociales, así como las actitudes y los comportamientos socialmente aceptados.

Por su parte Espín (2007) afirma que es a la escuela, en su práctica educativa, a quien le corresponde sentar las bases para que ésta sea una escuela coeducativa, con un currículo que integre a ambos géneros y en la que el tratamiento sea equitativo.

Por tanto, como explica Ros (2013, 37):

La escuela puede modificar y potenciar los efectos de la familia, de ahí la importancia de la cooperación familia-escuela. Es necesario que exista una comunicación bidireccional, fluida y estable entre madres, padres y profesorado; esta comunicación, y la implicación de padres en el proceso educativo, va a contribuir a la unidad de criterios educativos, lo que le facilitará en las niñas y niños la interiorización de patrones de conducta.

Finalmente, considerando la gran importancia que tiene la escuela como agente de socialización, como expresa Lobato (2006), las personas que trabajamos en ella tenemos la posibilidad de crear nuevas estructuras, de asignar valor a otros discursos y de hacer visibles otras formas de ser y estar en la realidad, formas que puedan no responder al modelo hegemónico de feminidad y masculinidad.

2.5 LA IMPORTANCIA DE LA COEDUCACIÓN EN LA ESCUELA

¿Por qué la necesidad de llevar a cabo una propuesta coeducativa en las escuelas?

Según la RAE, coeducar significa “enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno y otro sexo”. Esto implica que se debe de educar a niños y niñas de la misma manera suprimiendo ideas que se han dado como válidas desde siempre acerca de los comportamientos o actitudes que deben tener por pertenecer a un sexo u a otro.

Lucini (1998, 16) aporta que, se entiende por coeducación:

El proceso educativo que favorece el desarrollo integral de las personas con independencia del sexo al que pertenezcan y, en consecuencia, entendemos por escuela coeducativa aquella en la que se corrigen y se eliminan todo tipo de desigualdades o mecanismos discriminatorios por razón de sexo y en la que los alumnos y alumnas puedan desarrollar libremente su personalidad en un clima de igualdad real y sin ningún tipo de condicionantes o limitaciones impuestas en función de su sexo.

Del mismo modo, Moriana (2017, 277), define la coeducación como:

Es un método de intervención educativo cuyas bases se asientan en el reconocimiento de las potencialidades e individualidades de niñas y niños, independientemente de su sexo. Se trata de buscar el desarrollo integral de la persona al margen de los estereotipos y roles en función del sexo, y de rechazar cualquier forma de discriminación y de violencia contra las mujeres.

Entendida ya la coeducación como la instrucción basada en la igualdad entre las personas, planteamos la pregunta siguiente: ¿quién o quiénes aseguran que las escuelas promueven una enseñanza coeducativa?

Desde la UNESCO (2018, 52) se sugiere que para garantizar la igualdad de género, todos debemos hacer un esfuerzo para acabar con las desigualdades. “Los gobiernos, las escuelas, los docentes y los alumnos tienen un papel que desempeñar para hacer que las escuelas estén exentas de violencia y discriminación y proporcionen una educación de buena calidad y con una perspectiva de género”.

Para ello, se propone una formación dirigida a los docentes con el fin de que les ayude a reflexionar y superar todo tipo de prejuicios o ideas preconcebidas. “Para cambiar actitudes y comportamientos sesgados en materia de género, se necesitan códigos de conducta para educandos y educadores.” (UNESCO, 2018, 59)

Porque cómo dice Moriana (2017, 282):

La escuela puede y debe contribuir a transformar las relaciones de poder, resultado de un sistema social sexista e injusto que convierte las diferencias biológicas en desigualdades. Para ello, se tienen que realizar los cambios necesarios que aseguren una socialización igualitaria en el ámbito educativo.

3. METODOLOGÍA

En este apartado trataremos los aspectos metodológicos y el diseño de la investigación. Intentaremos explicar el camino que hemos elegido para abordar el objeto de estudio, así como también aportar una justificación acerca de por qué hemos elegido realizar el estudio de esta manera.

Lo primero que se ha de hacer a la hora de plantear la realización de una investigación es preguntarse qué perspectiva será la más adecuada para desarrollar dicho estudio.

En este caso, y una vez establecido y clarificado el objeto de estudio, nos damos cuenta de la necesidad de afrontar el desarrollo de la investigación utilizando una metodología claramente cualitativa.

Badilla (2006) en su artículo alude al enfoque cualitativo como estrategia principal en la investigación educativa. Como expresa (2006, 4):

La investigación cualitativa se caracteriza por buscar dimensiones no conocidas o poco conocidas de un hecho social. Estas dimensiones se buscan también a partir de la forma como viven y entienden ese hecho los grupos afectados por él. Entre los planteamientos consideramos el contexto y su historia, las relaciones e intercambios sociales, las representaciones sociales y el lenguaje, la noción de sujeto inclusivo, los intereses básicos y el triángulo ético-émico-investigador.

De acuerdo con Ballida (2006) una vez establecido el objetivo de la investigación, se ha de investigar los procedimientos para producir la información, analizarla y asegurar su credibilidad además de las características del informe final.

En nuestro caso, como no se llevará una realización práctica, no podremos recoger datos cuantitativos que demuestren o valoren la intervención realizada.

No obstante, la propuesta realizada tiene como objetivo plantear una solución en la medida de lo posible, para solventar o minimizar, las consecuencias de dicha situación. Por tanto, el propósito de la investigación será exploratorio y descriptivo. Para la elaboración del estudio, se recurrirá a una gran variedad de obras y artículos que nos describan la realidad actual. Del mismo modo que, para la elección de las obras literarias, también haremos una investigación exploratoria. Todas las fuentes consultadas en la investigación serán expuestas en la bibliografía.

Por otro lado, la iniciativa que se ha decidido plantear es la creación de una posible unidad didáctica con el propósito de trabajar la coeducación a través de la educación literaria.

Esta unidad estará dirigida a un alumnado de 3º de Primaria (8-9 años). La metodología que llevaremos a cabo en esta unidad estará fundamentada en la pedagogía crítica, el aprendizaje dialógico y las tertulias dialógicas.

Para ello, se plantearán actividades en las cuales el alumnado será el protagonista del aula mientras que el docente explicará ciertos conceptos e ideas, pero su principal papel será de guía acompañante en el proceso de e-a.

4. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1 INTRODUCCIÓN

Esta propuesta de intervención pretende ejemplificar la teoría expuesta anteriormente mediante una unidad didáctica en la que se trabaje la coeducación a través de la reflexión de las actividades realizadas. Se utilizará el cuento como recurso principal, utilizando, por un lado, cuentos tradicionales y, por otro, la selección de algunos cuentos que incitan a la reflexión, intentando romper con los estereotipos y los roles de género asignados.

4.2 OBJETIVOS

A continuación, se plantean los objetivos que se pretenden alcanzar a lo largo de las actividades de enseñanza-aprendizaje:

- Conocer a nuestro alumnado.
- Reflexionar sobre los roles de género.
- Utilizar la lectura como herramienta para trabajar la coeducación.
- Valorar el trabajo doméstico y la necesidad de colaboración de toda la familia.
- Trabajar diferentes habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer, y conversar.
- Analizar situaciones de discriminación cotidianas que pueden darse en su realidad diaria.
- Fomentar la imaginación.
- Habilidades de escritura.
- Desarrollar habilidades de lectura interpretativa.
- Romper estereotipos.
- Analizar qué son los estereotipos de género y qué actitudes e ideas promueven.
- Despertar el espíritu crítico y reflexivo del alumnado a través de la lectura.
- Habilidades de comprensión y expresión oral.
- Definir los conceptos trabajados.
- Reflexionar sobre lo aprendido.

Además de los objetivos planteados, en esta unidad didáctica también se trabajan una serie de contenidos y competencias seleccionados del DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana (ANEXO I).

4.3 CONTEXTUALIZACION

Esta propuesta se lleva a cabo en el CEIP Isidoro Andrés Villarroya, situado en la zona sur-este de la ciudad de Castellón.

El centro acoge a familias de todo tipo, cuyo nivel socio-económico es medio-alto. Su carácter es aconfesional y respetuoso con todo tipo de creencias, tanto ideológicas como políticas.

En cuanto al contexto de aula donde se pondría en práctica la propuesta, es en un aula de tercero de primaria (8-9 años) que cuenta con 20 alumnos en total; 12 chicos y 8 chicas.

Dentro del grupo, no existe mucha diversidad cultural ya que sólo cuenta con un alumno de diferente nacionalidad. Otro aspecto a destacar, es que no encontramos ningún alumno con necesidades educativas especiales.

Podríamos añadir que académicamente, en general, el nivel de la clase es bueno. En cuanto nivel de lectura, ningún alumno posee ninguna dificultad añadida, por tanto, tienen el nivel adecuado a su capacidad de lectoescritura. Además, muestran una actitud participativa dentro del aula, interactúan aportando “anécdotas u opiniones” y son bastante curiosos ya que preguntan bastantes dudas.

4.4 TEMPORALIZACIÓN

La unidad didáctica que presentamos a continuación, está comprendida en 5 sesiones.

Estas sesiones serán realizadas durante una semana, utilizando cada día una hora de clase para realizar las actividades propuestas.

4.5 METODOLOGÍA

En este apartado, se expone la metodología que se aplicará en la propuesta de intervención.

La metodología que llevaremos a cabo en esta unidad estará fundamentada en la pedagogía crítica, el aprendizaje dialógico y las tertulias dialógicas.

4.5.1 PEDAGOGÍA CRÍTICA

Como expone Alvarado (2007, 2):

Entendemos por pedagogía crítica –en forma abreviada– la pedagogía que no se reduce a una simple transmisión del saber; sino a la práctica pedagógica que construye el conocimiento desde una concepción problematizadora y que tiene como referente la lectura decodificadora de la realidad (diversa, compleja, conflictiva).

Se trata, por tanto, de una corriente que pretende que el alumnado llegue a alcanzar una conciencia crítica, cuestionando y analizando la realidad a través de la educación.

Así como explica McLaren (1984, 206), “la naturaleza dialéctica de la teoría crítica habilita al investigador de la educación para ver a la escuela no sólo como un lugar de adoctrinamiento o socialización o como un sitio de instrucción, sino también como un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su autotransformación.”

En cuanto al desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura, destacamos a Paulo Freire y José Martí. Ambos autores defienden que la lectura es un momento clave de la educación ya que contribuye a la realización del ser humano. (Alvarado, 2007)

4.5.2 TERTULIAS DIALÓGICAS Y APRENDIZAJE DIALÓGICO

Una tertulia dialógica es una dinámica que se realiza en grupo, donde el alumnado, respetando los grupos de palabra, dialoga y expresa su opinión, así como sus emociones y sentimientos, buscando el aprendizaje y enriquecimiento de todos los participantes.

Como ejemplo, desde el colegio público Padre Orbiso (Vitoria-Gasteiz) en el cuál se lleva a cabo tertulias dialógicas, explican que:

La metodología que utilizamos en la tertulia se basa en el diálogo. Este se convierte en generador del aprendizaje. El aprendizaje dialógico, que se fundamenta en las aportaciones que desde la pedagogía ha hecho Paulo Freire y desde la sociología J. Habermas, tiene como base las reflexiones, los debates y los argumentos, y también las experiencias de la vida cotidiana de las personas participantes. Estos planteamientos teóricos definen como objetivo principal de la educación la transformación social a favor de una sociedad más justa, democrática y solidaria.

También Valls (2000, 115) expresa que:

El aprendizaje dialógico se fundamenta en que la construcción de significados depende principalmente de las interacciones. En el caso de los alumnos, la construcción de significados se va a las interacciones que resultan de un diálogo igualitario, con sus iguales, el profesorado, los familiares y otras personas, más que en sus conceptos previos.

De igual modo, Aguilar (2013, 95):

“El aprendizaje dialógico se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos del conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todos y todas.”

Por último, tal y como especifican Álvarez, González y Larrinaga (2012, 6) en su artículo, exponen los siete principios del aprendizaje dialógico en los que se basan las tertulias dialógicas:

1. Diálogo igualitario. Todas las opiniones en las tertulias son igualmente válidas no prevaleciendo ninguna sobre otra, ni siquiera la de la docente que participa del diálogo desde un plano horizontal.
2. Inteligencia cultural. La experiencia de vida de cada una de las personas que participan en la tertulia es una riqueza, ya que el ser humano aprende muchas cosas y de forma muy diversa.
3. Transformación. Las tertulias transforman la concepción que tiene cierto alumnado sobre su persona. A través de la lectura, el diálogo que surge en el aula y las reflexiones han visto crecer su autoestima y se ven capaces de intervenir más veces para aprender más. Además, el alumnado más destacado académicamente o con más liderazgo aprende a valorar las opiniones de los demás como forma de enriquecer la tertulia y su propio aprendizaje.
4. Dimensión instrumental de la educación. La lectura, supone al mismo tiempo enfrentarse a las características específicas del texto que estamos trabajando. Comentamos la época en que transcurre la obra, las características de las clases sociales, las costumbres...
5. Creación de sentido. Las tertulias han hecho que el alumnado adquiera el sentido de la lectura, leen para algo específico, concreto. La finalidad de su “trabajo” es compartir con el resto del grupo su opinión y hablar de ella, de lo que piensan y sienten.
6. Solidaridad. En las tertulias hay lugar para todo el mundo. Es la persona que modera la que tiene que cuidar que todas las personas que integran la misma participen de forma constructiva, pues todas las personas tenemos algo que aportar enriqueciendo la tertulia.
7. Igualdad de diferencias. Las personas somos seres únicos que nos enriquecemos y aprendemos relacionándonos con los demás. Son las diferencias individuales de toda persona las que nos aportan conocimiento y aprendizaje y es, precisamente en estas diferencias, donde reside la igualdad para todos los seres humanos.

Además, todas las actividades están pensadas con la intención de captar la motivación del alumnado, tratando que sean lo más lúdicas posibles. La dinámica será mediante pequeños grupos (grupos de 4) o con todo el grupo a la vez (en forma de asamblea) con la finalidad de fomentar el trabajo cooperativo y las relaciones entre compañeros.

4.6 ACTIVIDADES

⇒ **PRIMERA SESIÓN: ROMPEMOS EL HIELO**

Temporalización: 1 hora.

Objetivos:

- Conocer a nuestro alumnado.
- Reflexionar sobre los roles de género.
- Utilizar la lectura como herramienta para trabajar la coeducación.
- Valorar el trabajo doméstico y la necesidad de colaboración de toda la familia.
- Trabajar diferentes habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer, y conversar.
- Analizar situaciones de discriminación cotidianas que pueden darse en su realidad diaria.

Desarrollo de la sesión:

Para empezar la unidad, agruparíamos al alumnado en mesas de 4. Al principio de la sesión y antes de repartir ningún material, explicaríamos en qué consisten las dos tareas de esta sesión. Primero tendrían que completar individualmente una ficha que les repartiremos. Después, pasaríamos a la lectura conjunta de un cuento. Seguidamente, repartiríamos la ficha preparada con el título “¿Quién ayuda en casa?” (ANEXO II).

Tras acabar de completar la ficha, le pediríamos al alumnado que compartiera los resultados obtenidos con su grupo y que volvieran a hacer un recuento en este caso, con los resultados grupales. Cada grupo explicaría por turnos los datos extraídos, contestando a las preguntas de:

- ¿Quién realiza la mayoría de las tareas propuestas?
- ¿Cuántas tareas realizáis en casa?

El docente iría anotando los datos obtenidos en la pizarra. Finalizada la actividad, pediríamos al alumnado que formara un semicírculo a modo de asamblea. A continuación, les presentaríamos el cuento que vamos a trabajar. “¿Quién ayuda en casa?”. El docente sería el encargado de dar los turnos de lectura. Después de la lectura, abriríamos debate lanzando las siguientes preguntas:

- ¿Qué os ha gustado más del cuento?
- ¿Qué pensáis que nos quiere enseñar?
- ¿Alguno os habéis sentido identificados con el cuento?
- Después de realizar la actividad previa, analizamos los resultados obtenidos anteriormente planteados, y preguntamos, ¿es justo que el trabajo doméstico no esté repartido de la misma manera entre todos los miembros de la casa?
- En el momento que Jacinto le dice a Rosa que las vacaciones las pasan en el pueblo ¿por qué creéis que Rosa responde que ella no se divierte por qué allí trabaja más que en casa?
- ¿Pensáis que la vida de la familia es mejor después de que Rosa vuelva de Ibiza?

Para acabar la asamblea, dialogaríamos sobre qué son los roles de género, sobre el valor que tiene el trabajo doméstico y sobre la necesidad de la colaboración de todos los miembros de la familia.

*Cuento disponible online en <https://es.slideshare.net/mjluquino/quin-ayuda-en-casa-7130912>

⇒ **SEGUNDA SESIÓN: REESCRIBIMOS LA HISTORIA**

Temporalización: 1 hora.

Objetivos:

- Utilizar la lectura como herramienta para trabajar la coeducación.
- Analizar qué son los estereotipos de género y qué actitudes e ideas promueven.
- Romper estereotipos.
- Fomentar la imaginación.

Desarrollo previo a la sesión:

Previamente al comienzo de la sesión, habríamos informado al alumnado con unos días de antelación que, para esta sesión, deben traer cada uno un cuento tradicional que tengan por casa.

Desarrollo de la sesión:

En grupos de 4, empezarían a leer los 4 cuentos que han traído. Una vez leídas las 4 historias, les pediríamos a cada grupo que elijan 1 de los 4 cuentos.

Una vez elegido, se les propondría la siguiente actividad:

Entre todos, han de reinventar la historia elegida siguiendo las partes de un cuento (introducción, nudo y desenlace) imaginándose cómo sería la historia ahora en la actualidad. Para ayudarles a reflexionar, les lanzaríamos estas preguntas:

- ¿Qué papel creéis que adoptarían ahora los personajes?, ¿se comportarían de la misma manera?
- Si los personajes han cambiado, ¿cambia también el final de la historia?
- ¿Cuál sería ahora el título de la historia?

Los grupos compartirían sus ideas y finalmente escribirían el nuevo cuento. Una vez terminado, se elegiría un portavoz por grupo. Éste sería el encargado de leer el nuevo cuento al resto del grupo. Entre todos comentaríamos los resultados obtenidos. A partir de esta actividad, reflexionaríamos el por qué los personajes dejarían de comportarse igual si vivieran en la actualidad y de aquí, llegando a la conclusión acerca de qué son los estereotipos de género y qué actitudes e ideas promueven.

⇒ TERCERA SESIÓN: UNA NUEVA VISIÓN A PARTIR DE TERTULIAS DIALÓGICAS

Temporalización: 1 hora.

Objetivos:

- Analizar qué son los estereotipos de género y qué actitudes e ideas promueven.
- Despertar el espíritu crítico y reflexivo del alumnado a través de la lectura.

Desarrollo previo a la sesión:

Previamente a la sesión, intentaríamos motivar al alumnado con la actividad propuesta dado que se haría una lectura previa en casa individualmente. Para ello, presentaríamos el cuento, leyendo el título “*La Cenicienta que no quería comer perdices*” y enseñando la portada.

A continuación, les preguntaríamos:

- ¿La cenicienta parece una princesa?
- ¿De qué creéis que tratará el cuento?

Tras despertar su curiosidad, le pediríamos al alumnado que, como tarea, tienen que leerlo en casa apuntando las páginas que les llamen la atención, tanto del texto como de las ilustraciones (debido a que es un cuento que dispone de 45 páginas en las que el texto es muy breve y las imágenes ayudan a entender lo que las autoras quieren expresar).

Desarrollo de la sesión:

Una vez comenzaría la sesión, pediríamos a los alumnos que cogieran su libro y formaríamos un semicírculo en el aula. Sería la manera de introducir que vamos a realizar una tertulia dialógica. Al ser la primera, el docente haría de moderador y por tanto sería el guía de la tertulia para ejemplificar cómo ha de realizarse.

Antes que nada, volveríamos a leer la lectura conjuntamente en el aula. Una vez leído comenzaría la tertulia.

Levantando la mano para pedir turno, cada uno iría comentando lo que ha apuntado del cuento que le ha llamado la atención.

Una vez hubieran intervenido todos, haciendo referencia a la sesión anterior, reflexionaríamos sobre el cuento tradicional de la Cenicienta, analizando los estereotipos de género con los que intenta romper este cuento como son: la relación entre la princesa y el príncipe, los cánones de belleza... Para acabar, se analizarían las últimas páginas en las que se nombra no sólo a la Cenicienta sino a la Bella durmiente, Blancanieves, La ratita presumida, Caperucita, el hombre de hojalata y Pinocho.

<http://www.mujeresenred.net/IMG/pdf/lacenicientaquenoqueriacomerperdices.pdf>

⇒ CUARTA SESIÓN: LÁPICES EN EL CENTRO

Temporalización: 1 hora.

Objetivos:

- Utilizar la lectura como herramienta para trabajar la coeducación.
- Trabajar diferentes valores como son: la igualdad de género, el respeto, la tolerancia y la justicia.
- Identificar los sentimientos propios y comunicarlos
- Analizar situaciones de discriminación cotidianas que pueden darse en su realidad diaria.

Desarrollo de la sesión:

En esta sesión utilizaríamos la dinámica “Lápices en el centro”.

Para ello, en esta ocasión se propondría el cuento “*Arturo y Clementina*” en vídeo, descargado de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=rr5AIG-5fB8&t=308>. El vídeo tiene una duración de 7’ 4”, pero no lo veríamos completo, ya que lo pararíamos al 5’ 44” dejando el final abierto. Entonces, pediríamos a los alumnos que formaran grupos de 4. A cada grupo le daríamos una ficha con varias preguntas que deberían responder entre todos, y finalmente redactarían cómo creen que sería el final de la historia de Arturo y Clementina. (ANEXO III).

Una vez todos hubieran aportado su opinión y hubieran llegado a un consenso sería hora de coger cada uno su lápiz y escribir lo que han acordado. Una vez habieran terminado todos los grupos, cada grupo leería lo que ha escrito y finalmente, acabaríamos reproduciendo el final del cuento. Dependiendo de las respuestas escritas y de las diferencias que observaríamos con la realidad del final del cuento, podríamos reflexionar con el alumnado acerca de lo que pretende explicar el cuento. Analizando que a pesar de ser un libro que se escribió hace muchos años, está situación sigue pasando hoy en día. Reflexionando acerca de los pequeños comentarios que iba haciéndole sutilmente Arturo a Clementina. Haciéndole creer que no valía para nada. Por esto, no podríamos decir que él la quería. Porque quien nos quiere siempre querrá lo mejor para nosotros y que hagamos lo que realmente nos hace feliz.

⇒ QUINTA SESIÓN: ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?

Temporalización: 1 hora.

Objetivos:

- Definir los conceptos trabajados
- Reflexionar sobre lo aprendido

Desarrollo de la sesión:

Para finalizar con la unidad, se haría una sesión a modo de conclusión/reflexión sobre lo aprendido.

Los alumnos se colocarían en grupos de 4. A cada miembro del grupo le daríamos una tarjeta con una pregunta (ANEXO IV):

Se les pediría a los alumnos que antes de escribir una respuesta, primero reflexionen individualmente e intenten definirlo con sus palabras o mediante un ejemplo. Por grupos, irían intercambiando las tarjetas de manera que todos responderían a las preguntas. Una vez respondidas, los grupos intercambiarían las respuestas, llegando a una respuesta conjunta, a excepción de la actividad que más les ha gustado (porque eso es individual de cada alumno). Por turnos, el docente iría apuntando en la pizarra todas las respuestas que aporten. Una vez todas las respuestas se encontraran escritas, entre todos, y con ayuda del docente, se realizaría un resumen de lo que se ha aprendido en esta unidad y una vez terminado, lo escribirían en la libreta.

4.7 EVALUACIÓN

Para evaluar esta propuesta, se propone realizar una ficha de observación, a través de esta, podríamos evaluar específicamente ciertas conductas y establecer valoraciones acerca de la consolidación de los aprendizajes (ANEXO V).

Además, para que ellos también reflexionen acerca de su esfuerzo, comportamiento y trabajo realizado, les entregaríamos a los alumnos una ficha de autoevaluación para que la completaran. (ANEXO VI)

Finalmente, de la misma manera que se realizan evaluaciones al alumnado, nosotros como docentes también tendríamos que autoevaluarnos. Por tanto, se considera necesaria la elaboración de una lista de control que deberíamos rellenar tras terminar cada sesión. A través de esta, revisaríamos ciertos indicadores durante el proceso de aprendizaje, su nivel de logro o la ausencia del mismo y de esta manera, podríamos detectar y corregir las deficiencias encontradas. Asimismo, apuntaríamos observaciones y mejoras para las siguientes sesiones. (ANEXO VII)

5. CONCLUSIONES

Una vez finalizada la propuesta didáctica, pasamos a analizar el trabajo completo. En primer lugar, partiremos en búsqueda de los logros alcanzados. Seguidamente, continuaremos con el reflejo de las limitaciones detectadas y por último, propondremos posibles sugerencias de mejora.

Para ello, comenzamos recordando los objetivos fijados al comienzo del trabajo:

1. Definir los conceptos de educación literaria, identidad de género y coeducación.
2. Explorar la contribución de la literatura a la reproducción de estereotipos de género y a la construcción de identidades.
3. Diseñar una propuesta didáctica coeducativa desde el ámbito de la educación literaria dirigida a Primaria.

En relación al primer objetivo del trabajo, para la definición de cada uno de los conceptos, se ha llevado a cabo un estudio donde se han introducido diferentes autores que sostienen posturas, pensamientos y creencias diferentes. Con el propósito de identificar los elementos comunes que todos ellos poseen y así, finalmente, estableciendo una definición completa de los conceptos.

En segundo lugar, se ha investigado cómo las personas construimos nuestra identidad, qué factores influyen y cómo los adquirimos. En este caso, particularmente, la identidad de género. Para llegar a ello, hemos tenido que detallar qué es la socialización y los agentes de socialización más importantes de la etapa infantil y primaria, que son la familia y la escuela. Examinando también el papel de la literatura que ofrece diferentes perspectivas acerca de la realidad a través de sus personajes, concluyendo que es un instrumento que transmite creencias y valores, y por tanto, también contribuye en la formación de la identidad.

Por último, la propuesta de intervención. Se ha de destacar que en ningún caso pretende ser una propuesta cerrada sino, una opción de trabajo. En esta propuesta, se ha apostado por una metodología basada en el aprendizaje dialógico y en las tertulias dialógicas. Intentando, por tanto, promover el aprendizaje significativo basado en la reflexión y en el diálogo entre iguales. Despertando así, el pensamiento crítico y el trabajo cooperativo.

En cuanto a la elección del curso, se ha considerado que se podría poner en marcha en 3º de Primaria ya que, en general, a los ocho años, el alumnado ha adquirido el nivel suficiente de lectoescritura.

Además, se ha apostado por la elección de trabajar los cuentos como herramienta literaria y no otro recurso literario por estas razones:

Primeramente, debido a la brevedad de la historias, permite que los alumnos estén concentrados en la lectura. En segundo lugar, los temas plasmados son de su interés, de forma que ellos mismos en algún momento se sientan identificados o identifiquen a alguien de su entorno con la lectura. Por tanto, de esta manera, es más fácil despertar el interés y promover la reflexión acerca del tema.

Por todo lo explicado anteriormente y debido a que es un recurso que permite múltiples posibilidades de acción para trabajarlas en el aula, se considera adecuado para el objetivo propuesto.

Asimismo, las actividades diseñadas para el desarrollo del aprendizaje involucran al alumnado como protagonista en el aprendizaje, siendo el docente un mero guía. Por lo que creemos que la propuesta está adaptada a la edad, intereses y necesidades del alumnado.

5.1 LIMITACIONES

Tras el análisis del trabajo, la primera limitación encontrada ha sido la duración de la propuesta, ya que solo se han podido detallar cinco sesiones. A través de esta, se ejemplifica cómo podemos sacarle partido a un recurso que tenemos a nuestra disposición, como son los cuentos, y cómo podemos usarlo para trabajar y desarrollar el pensamiento crítico que buscamos lograr del alumnado. Por tanto, a través de esta intervención, solo se ha podido reflejar el principio de un largo proceso de aprendizaje.

Por otro lado, la propuesta planteada ha sido creada partiendo de un contexto de aula concreto, en el que no se encuentra ningún alumno con necesidades educativas especiales y en el que el nivel de lectoescritura es generalmente bueno.

Finalmente, debido a no descentrar el tema principal del trabajo, en las actividades no se han tratado las características literarias de los cuentos, así como las diversas tipologías o su estructura principal.

5.2 PROPUESTAS DE MEJORA

Como líneas de actuación futura y debido a la importancia de la coeducación, se considera un tema que debería tratarse de manera transversal siempre, en todos los aspectos didácticos y de manera global en todo el centro.

En segundo lugar, la propuesta deberá adquirir un carácter flexible, adecuándose al nivel y a las características del alumnado en la que se desarrolle. Siendo preciso adaptar o modificar (según el caso) las actividades a las necesidades a cada contexto de aula. Del mismo modo que la duración de las sesiones dependerá del ritmo de trabajo y aprendizaje del alumnado. Recalcando que lo importante no es cumplir con el tiempo, sino conseguir los objetivos planteados.

Para acabar, proponemos alguna alternativa como por ejemplo, se podría aprovechar la sesión 2 dónde deben de inventar una nueva historia, para trabajar la estructura principal de los cuentos: introducción, nudo y desenlace. Así como también la incorporación de recursos TICs, ofreciéndoles al alumnado, la oportunidad de además escribirlo a mano, puedan crear el cuento de manera interactiva y enseñarlo a la clase. Para esto, hay una herramienta online gratuita "My Story Book" sencilla de utilizar.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar e Silva, V. M. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria*. Sobre la posibilidad de una poética generativa. Madrid: Gredos.

Aguilar, C. (2013). La Tertulia Literaria Dialógica de LIJ en la formación inicial de maestros y maestras". *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 27 (2), pp. 93-102.

Alcántara, R. (1990). *¿Quién ayuda en casa?* Madrid: Edelvives.

Alvarado, M. (2007). José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1).

Álvarez, C. González, L. y Larrinaga, A. (2013). Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias: una apuesta de centro educativo que favorece la inclusión. *V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*. Universidad de Cantabria: España.

Badilla, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud de la Universidad de Costa Rica*, 4 (1), pp. 42-51.

Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.

Beauvoir, S. (1949). *El Segundo Sexo*. Epublibre.

Bigler, R. Hayes A.R. y Hamilton, V. (2013). *El papel de las escuelas en la socialización temprana sobre las diferencias de géneros*. Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia.

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

C.P. Padre Orbiso. (2003). *Aplicación de la metodología de las tertulias literarias dialógicas en la Educación Primaria para la animación a la lectura*. Vitoria: Gobierno Vasco.

Cabildo Insular de Tenerife (2005). Coeducación a través de la lectura. *Apuntes para la Igualdad*. Área de Juventud, Educación y Mujer. Guía 7.

Colomer Martínez, T. (2005). El desenlace en los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista Educación*, (204), pp. 203-216.

DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana.

Delmiro, B. (1994). Los talleres literarios como alternativa didáctica. *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación*, (11), pp. 30-45.

- Espín, C. (2007). Coeducar para convivir. La coeducación como factor imprescindible para mejorar. *Educación en el 2000: revista de formación del profesorado*, (11), pp. 130-134.
- García, C. (2000). Identidad e identidades de género: de la exclusión a la complejidad. *Revista Tabanque*, (15), pp. 44-55.
- Jayme, M. (1999). La identidad de género. La construcción de la orientación sexual. *Revista de psicoterapia de la Facultad de psicología de la Universidad de Barcelona*, (10), pp. 5-22.
- Jurado, C. (2001). Las diferencias de género en la Literatura Infantil y Juvenil. *En La Educación de las Mujeres: Nuevas Perspectivas*, pp. 195-199. Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones.
- Lobato, E. (2006). Construyendo el género: la escuela como agente coeducador. *Coeducación. Espacio para educar en igualdad*
- Lucini, F. (1998). *Temas transversales y Educación en valores*. Madrid: Anaya. En Rebolledo, M. y Elosu, N. (2009). Proyecto de intervención coeducativa con el alumnado de educación infantil y primeros ciclos de primaria. *Dirección General de la Mujer. Vicepresidencia. Gobierno de Cantabria*.
- Mclaren, P. (1984). La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. *1era edición en español. Siglo XXI editores*, pp. 203-234.
- Mendoza, A. (2004). La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria. *Biblioteca Virtual Universal*.
- Montecino, S. (1997). Palabra Dicha. Escritos sobre géneros, Identidades y Mestizajes. *Serie Estudios. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales*.
- Morales, J. F. y López, M. (1993). *Bases para la construcción de un sistema de indicadores sociales de estereotipia de género. Psicothema*, 5, pp. 123-132.
- Moreno, M^a Carmen y Cubero, R. (1995). Relaciones sociales: la familia, la escuela, compañeros. En Ros, E. (2013). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones pedagógicas*, (22), pp. 329-350.
- Moriana, G. (2017). Educación en igualdad de género para prevenir la violencia machista. *Cuestiones de género, de la igualdad a la diferencia*, (12), pp. 267-286.
- Pastor, A. (2010). Roles y diferenciación de género en la literatura infantil. *Revista Borradores*, 10. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Peraza, C. y Carreras, A. (2011). *Coeducar des de l'àmbit local. Una aproximació al concepte de ciutats coeducadores*. Barcelona.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Rebolledo, M. y Elosu, N. (2009). Proyecto de intervención coeducativa con el alumnado de educación infantil y primeros ciclos de primaria. *Dirección General de la Mujer. Vicepresidencia. Gobierno de Cantabria*.

Rodríguez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de Educación*, 5 (9), pp. 91-97.

Ros, E. (2013). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones pedagógicas*, (22), pp. 329-350.

Turin, A. (1976). *Arturo y Clementina*. Pontevedra: Kalamandra

UNESCO. (2018). *Resumen sobre género del informe de seguimiento de la educación en el mundo. Cumplir nuestros compromisos de igualdad de género en la educación*. París, UNESCO.

Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Universitat de Barcelona.

Yubero, S y Navarro, R. (2010). *Socialización de género*. Universidad Castilla-La Mancha.

Yubero, S. (2005). Capítulo XXIV. Socialización y Aprendizaje Social. *Psicología Social, Cultura y Educación*. pp. 819-844.

Zayas, F. (2011). Educación literaria y TIC. *Aula de Innovación Educativa 200*. pp. 32-34.

ANEXOS

ANEXO I:

CONTENIDOS	
<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias y normas de interacción oral aprendidas: escuchar atentamente y respetar las normas de cortesía además de las intervenciones, sentimientos y experiencias de los demás. - Situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas: asambleas, conversaciones y diálogos reales o simulados. - Organización del discurso: exposición clara y ordenada manteniendo el tema para expresar la capacidad, el gusto, la preferencia, la opinión, el acuerdo o desacuerdo, el sentimiento. - Comprensión de textos orales literarios o no literarios con finalidad didáctica o de uso cotidiano. - Información personal, familiar y del entorno próximo. - Expresión y producción de textos orales literarios y no literarios. - Identificación del uso de expresiones y valoraciones de carácter sexista. - Lectura de textos (impresos, digitales y multimodales), tanto del ámbito escolar como del social. - Estudio y análisis de los elementos básicos de los textos narrativos (identificación del narrador o narradores, los personajes y el argumento) y aplicación de estos conocimientos a la comprensión e interpretación de los mismos. - Uso de estrategias básicas para la comprensión lectora: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. - Desarrollo de proyectos en equipo, cumpliendo con su parte del trabajo en tareas que implican a varios compañeros. - El narrador, los personajes principales y secundarios, el espacio y el tiempo en cuentos y otros relatos breves, aunque no aparezcan de manera explícita. 	
COMPETENCIAS CLAVE	
<ul style="list-style-type: none"> - CSC: Competencias sociales y cívicas. - CCLI: Competencia en comunicación lingüística. - CAA: Aprender a aprender. - CEC: Conciencia y expresiones culturales. - SIEE: Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. 	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
3ºCLL.BL1.1 Participar en conversaciones y asambleas y utilizar el diálogo para resolver conflictos interpersonales escuchando con atención, respetando el turno de palabra y las normas de cortesía, exponiendo ideas y opiniones, manteniendo el tema y ordenando el discurso con frases cortas y bien construidas.	3ºCLL.BL1.1.1 Participa en las situaciones de comunicación oral del nivel educativo (conversaciones, diálogos y asambleas) respetando las normas de cortesía y utilizando un lenguaje respetuoso.
3ºCLL.BL1.2 Captar el sentido global y reconocer ideas principales, secundarias y datos específicos de la información verbal y no verbal de textos orales próximos a su experiencia, resumiendo oralmente el contenido.	3ºCLL.BL1.2.1 Identifica el tema en textos orales próximos a su experiencia (explicaciones, normas, instrucciones) y textos literarios breves.
3ºCLL.BL2.2 Interpretar de forma guiada a través de la reflexión y diálogo, textos próximos a su experiencia, anticipando y comprobando hipótesis a través del título, de subtítulos y de elementos icónicos, destacando ideas principales y secundarias, localizando información específica que dé respuesta a preguntas planteadas, realizando inferencias y resumiendo oralmente y por escrito el contenido.	3ºCLL.BL2.2.1 Identifica el tema y el destinatario en los textos escritos impresos, digitales y multimodales del nivel educativo.
3ºCLL.BL3.1 Planificar y escribir, de forma reflexiva y dialogada, mediante la observación de modelos y con la colaboración de sus compañeros, textos de los géneros más habituales del nivel educativo, redactando el borrador, sustituyendo elementos del modelo dado, respetando sus características formales y el orden lógico, con un vocabulario apropiado y utilizando los recursos lingüísticos adecuados.	3ºCLL.BL3.1.1 Participa, mediante la observación de modelos, en el proceso colectivo de planificación y escritura de textos (descripciones, narraciones inventadas, exposiciones de conocimientos e instrucciones para realizar actividades), respetando sus características formales.
3ºCLL.BL4.7 Participar en equipos de trabajo realizando la parte de tarea que le corresponde para alcanzar metas comunes, reconociendo su rol, confiando en sus posibilidades y en las de sus compañeros y regulando sus emociones ante los conflictos, utilizando el diálogo igualitario.	3ºCLL.BL4.7.1 Reconoce su rol y el de sus compañeros en un equipo de trabajo y muestra confianza en sus posibilidades mientras lo pone en práctica.

ANEXO II:

Actividad 1: ¿Quién ayuda en casa?

Miembros de la casa:						
Recuento de puntos:						

A continuación, completa la tabla propuesta colocando en cada casilla el nombre del miembro/a que realiza cada tarea habitualmente en vuestro hogar.

Una vez completada, añadiremos un punto por tarea realizada a cada miembro y sumaremos el total, colocando el recuento en la tabla de arriba.

TAREA	<i>¿Qué miembro la realiza habitualmente?</i>	TAREA	<i>¿Qué miembro la realiza habitualmente?</i>
Hacer la cama		Limpiar la casa (barrer, fregar...)	
Preparar el desayuno		Hacer la compra	
Fregar los platos o poner el lavavajillas		Hacer la cena	
Poner la mesa		Poner la lavadora	
Quitar la mesa		Arreglar electrodomésticos	
Hacer la comida		Coser / hacer arreglos en la ropa	
Planchar la ropa		Sacar al perro a pasear (en caso de tener)	

ANEXO III: ARTURO Y CLEMENTINA

- **¿Cómo definiríais a Clementina?**

- **¿Cómo definiríais a Arturo?**

- **¿Creéis que Arturo está enamorado de Clementina? ¿Por qué?**

- **¿Cómo creéis que terminará la historia? Imaginad un nuevo final y escribidlo:**

ANEXO IV: TARJETAS



¿Qué hemos aprendido?

Escribe 3 cosas que has aprendido al trabajar la unidad y que no sabías



¿Qué actividad te ha gustado más?

¿Por qué?



¿Qué es la coeducación?

Inténtalo explicar con tus palabras



¿Qué conclusiones sacamos de esta unidad?

Nos ponemos manos a la obra 🙌

ANEXO V: FICHA DE OBSERVACIÓN DOCENTE

Para realizarla, primero estableceremos los criterios evaluación en los que nos basaremos:

- Participa activamente en las sesiones
- Fomenta la participación de los compañeros
- Respeta el turno de palabra
- Acepta y escucha las opiniones de los demás, respetando sus aportaciones
- Mantiene un volumen de voz adecuado
- Interviene con respeto y educación
- Acepta las decisiones del grupo
- Trae el material oportuno
- Comprende el texto, captando la intencionalidad del mensaje que se quiere transmitir
- Expone sus ideas y argumentos con claridad
- Utiliza la imaginación y la creatividad

El sistema de puntuación será simbólico, a través de 3 puntos:

1: No cumple con el propósito

2: Necesita mejorar pero se esfuerza

3: Cumple el propósito

	Alumnos	Participa activamente en las sesiones	Fomenta la participación de los compañeros	Respeta el turno de palabra	Acepta y escucha las opiniones de los demás, respetando sus aportaciones	Mantiene un volumen de voz adecuado	Interviene con respeto y educación	Acepta las decisiones del grupo	Trae el material oportuno	Comprende el texto, captando la intencionalidad del mensaje que se quiere transmitir	Expone sus ideas y argumentos con claridad	Utiliza la imaginación y la creatividad	Observaciones	Puntuación total
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														

ANEXO VI: AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNADO

Tras establecer una serie de ítems, el alumnado deberá marcar con una cruz, si consideran que durante la unidad lo han realizado siempre, casi siempre, muy pocas veces o en ninguna ocasión. Además, les explicaremos que para aprender uno tiene que ser honesto consigo mismo, y que se valorará positivamente la sinceridad con la que respondan.

NOMBRE:				
	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	MUY POCAS VECES	EN NINGUNA OCASIÓN
Participo en las actividades				
Aporto ideas al grupo				
Respeto el turno de palabra				
Escucho y respeto las opiniones de mis compañeros				
Acepto las decisiones tomadas por la mayoría				
Pido ayuda cuando la necesito				
Ayudo a mis compañeros cuando lo necesitan				
Mantengo el volumen de voz adecuado				
Hablo con respeto y educación				
Hago caso a las indicaciones que el maestro/a me manda				
Traigo el material necesario				
Me considero creativo				

ANEXO VII: AUTOEVALUACIÓN DOCENTE

Fecha: _____

Sensaciones generales de la sesión	EXITOSA	BUENA	REGULAR	MEJORABLE
---	---------	-------	---------	-----------

	SI	NO
¿Las actividades han sido accesibles para el alumnado?		
¿Las actividades han sido motivadoras para el alumnado?		
¿Se han conseguido los objetivos planteados durante la sesión?		
¿He conseguido la participación activa del alumnado?		
¿He conseguido un clima de trabajo adecuado?		
¿La distribución del tiempo ha sido adecuada?		
¿He conseguido que el alumnado trabaje adecuadamente en grupo?		
¿El material ha sido adecuado y de interés para el alumnado?		
¿He conseguido hacer reflexionar al alumnado a través de la actividad?		
¿He sido abierta a las intervenciones del alumnado?		
¿Mis explicaciones han sido claras y fáciles de entender?		
¿He sabido responder correctamente a las dificultades o problemas que hayan podido suceder?		

- Observaciones:

- Posibles mejoras:
