



Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del Profesorado y Educación

QUE LOS CUENTOS NO TE CUENTEN UN
CUENTO:

Propuesta de intervención para analizar
los estereotipos de género en la
Literatura Infantil y Juvenil

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

María Riera González

Tutor/a: Lucía Rodríguez Olay

Junio 2023

ÍNDICE

<u>1. INTRODUCCIÓN</u>	<u>3</u>
1.1. JUSTIFICACIÓN	4
1.2. OBJETIVOS DEL TRABAJO E HIPÓTESIS.....	5
1.2.1. Objetivo general.....	5
1.2.2. Objetivos específicos	5
1.2.3. Hipótesis	5
<u>2. METODOLOGÍA DEL TFG</u>	<u>6</u>
2.1. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA	7
2.2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	9
2.2.1. Análisis de los resultados.....	11
2.2.2. Conclusiones a partir de los resultados obtenidos	14
<u>3. MARCO TEÓRICO</u>	<u>15</u>
3.1. GÉNERO Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO.....	15
3.1.1. ¿Qué es el género y los estereotipos de género?.....	15
3.1.2. De la masculinidad hegemónica a las nuevas masculinidades	17
3.2. MODELOS DE MASCULINIDAD Y FEMINIDAD PRESENTES EN LA LIJ: INFLUENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO EN LA INFANCIA	18
<u>4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN</u>	<u>20</u>
4.1. PRESENTACIÓN Y CONTEXTO	20
4.2. COMPETENCIAS.....	21
4.3. OBJETIVOS GENERALES DE LAS ACTIVIDADES	22
4.4. SABERES BÁSICOS	23
4.5. CRONOGRAMA DE LAS ACTIVIDADES	23
4.6. METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN	25
4.7. SESIONES DE TRABAJO	27
4.7.1. Sesiones de introducción. Bloque 1: Antes de empezar	27
4.7.2. Sesiones de desarrollo. Bloque 2: Los libros a examen.....	29
4.7.3. Sesión de evaluación.....	31
4.8. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	32
4.9. EVALUACIÓN	32
4.9.1. Criterios de evaluación	33
4.9.2. Técnicas e instrumentos de evaluación.....	35
<u>5. CONCLUSIONES</u>	<u>35</u>
<u>6. REFERENCIAS</u>	<u>37</u>
<u>7. ANEXO</u>	<u>41</u>

1. INTRODUCCIÓN

Las transformaciones que han vivido las sociedades actuales hacen que la tesis de que la desigualdad entre mujeres y hombres es una cosa del pasado sea cada vez más frecuente. Desde estas perspectivas, las mujeres son plenamente libres, pues la lucha feminista ha conseguido, entre otros logros, su acceso al mercado laboral, a la educación y su participación política a través del voto (Romero, 2017). Sin embargo, la brecha de género es una realidad todavía vigente en las sociedades formalmente igualitarias, donde las mujeres ocupan puestos de trabajo de menor rango, tienen una mayor carga de trabajo doméstico, acceden en menor medida a entornos tradicionalmente masculinos y sufren mayor violencia (Instituto de la Mujer, 2023).

En nuestro contexto, las leyes igualitarias conviven con industrias culturales y comerciales que legitiman las diferencias entre hombres y mujeres en todos los ámbitos de la sociedad (De Miguel, 2019). La Literatura Infantil y Juvenil (en adelante LIJ), en tanto que producto cultural, cumple un papel fundamental en la transmisión de los valores compartidos por una sociedad. Así, legitima y/o cuestiona los mandatos de género a través de sus narraciones (Larrús, 2020). Por ello, es fundamental promover la lectura crítica de las obras literarias, no con afán censor, sino a fin de favorecer la reflexión con perspectiva de género. En esta tarea, es crucial que la escuela no permanezca neutral y haga visibles las luchas y desigualdades de la sociedad en la que se enmarca (Díez, 2022).

Lo recién mencionado en relación a la escuela puede sintetizarse con las palabras de Giroux (2003), quien afirma que “las responsabilidades de los educadores no pueden separarse de las consecuencias del saber que producen, las relaciones sociales que justifican y las ideologías que divulgan” (Giroux, 2003, p.35). Esta afirmación ha inspirado y moldeado mi idea de lo que es ser maestra, así como las intenciones de este Trabajo Fin de Grado (en adelante TFG).

Así pues, estas páginas aglutinan tres de mis grandes inquietudes: el feminismo, la infancia y la Literatura como disfrute y como herramienta para abrir miradas y ampliar el mundo. Este TFG surge a raíz de mi convicción de que la educación debe preocuparse por cuestiones como la igualdad de género, entre otras muchas, para contribuir a la construcción de una infancia abierta, acogedora y habitable por todas y todos. Asimismo, se apoya en mi interés por explorar la percepción que los niños tienen de sí y cómo los estereotipos masculinos moldean y limitan su personalidad. Educar por la igualdad es también proponer nuevos modos de ser para los hombres.

El presente trabajo estudia los estereotipos de género presentes en las obras de LIJ leídas por el alumnado y propone una intervención con la que iniciar al alumnado en el análisis crítico de estos elementos. Para ello, se estructura en cinco apartados que abordan la justificación y exposición de objetivos e hipótesis; la metodología; la descripción de la propuesta de intervención; y las conclusiones finales. Además, se recogen las referencias consultadas y los anexos creados.

1.1. JUSTIFICACIÓN

La situación de desigualdad que atraviesa históricamente a las mujeres se ha revelado como una realidad indiscutible que necesita ser analizada y reparada. Así, se ha producido un cambio de mirada con el que los problemas asociados a la violencia que sufren las mujeres son centrales en la conversación social (García y de la Cruz, 2022).

Muestra evidente de esa creciente importancia es la consideración de la igualdad de género como el quinto de los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por la Organización de las Naciones Unidas [ONU] en el marco de la Agenda 2030. La ONU (2015) afirma que este es un objetivo clave para la consecución del resto, pues el desarrollo sostenible es un imposible si se ignora la discriminación que sufre la mitad de la población mundial. Para este organismo internacional, la igualdad entre hombres y mujeres se alcanza a través de la creación y ejecución de planes cuya finalidad sea el acceso de niñas y mujeres a una educación de calidad, a la participación política, a la obtención recursos económicos y a las mismas oportunidades que los hombres en múltiples ámbitos de la vida personal y profesional (ONU, 2015). Como resultado, “se eliminarán todas las formas de discriminación y violencia contra las mujeres y las niñas, incluso mediante la participación de los hombres y los niños” (ONU, 2015, p. 7). Esta mención a la participación de los hombres en esta tarea es de interés en tanto que invita a la reflexión y acción conjunta de toda la población.

Al hilo de los ODS, resulta necesario cuestionar la institución escolar como un espacio de socialización e interiorización de las normas sociales que contribuyen a la perpetuación o eliminación de la desigualdad (Sánchez, 2020). De esta manera, este TFG también puede ser enmarcado en el cuarto ODS, que persigue “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2018, p. 27). Para su consecución, se proponen múltiples acciones, siendo la más relevante para este trabajo la conveniencia de formar al alumnado en la promoción de “los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de la cultura de paz y no violencia [...]” (ONU, 2018, p. 29).

Asimismo, este TFG toma como referencia las menciones a la igualdad de género presentes en la normativa educativa vigente, pues propone una intervención vinculada a estas cuestiones. En este sentido, la Ley Orgánica para la Mejora de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) hace múltiples referencias a la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, así como a la coeducación como herramienta fundamental para alcanzar la paridad. Para Cabeza (2010), la coeducación va más allá de la mera convivencia entre ambos géneros (escuela mixta), pues defiende una educación con perspectiva de género que elimine los sesgos sexistas y garantice el desarrollo del alumnado al margen de estos. La escuela coeducativa precisa, entonces, de una intención evidente de trabajar por la igualdad, pues implica la reflexión constante y consciente de las relaciones de poder que se dan en todos los ámbitos del centro educativo (Artal, 2009). En este sentido, cobra importancia la reflexión crítica sobre la influencia que los estereotipos de género tienen

en la conformación de la identidad del alumnado y en la forma en la que los docentes se relacionan con él.

Para finalizar, resulta de interés destacar que la LIJ cumple un papel fundamental en la socialización del alumnado, pues refleja el pensamiento de una sociedad en un momento y lugar determinado (García y Hernández, 2016). Además, dada la influencia del género en la ordenación y funcionamiento de la sociedad, la LIJ se configura como un medio más a través del que niñas y niños interiorizan y naturalizan los estereotipos de género (Pastor, 2014). Por ello, es fundamental abordar de una manera crítica la influencia que las obras de LIJ tienen en la construcción de la identidad de género del alumnado.

1.2. OBJETIVOS DEL TRABAJO E HIPÓTESIS

Se recoge, a continuación, el objetivo general alrededor del cual se articula todo el trabajo, así como los objetivos específicos que de él derivan. Ambas cuestiones, a su vez, están ligadas a tres hipótesis, cuya formulación es resultado de la observación crítica del contexto educativo.

1.2.1. Objetivo general

Promover, a partir de alguna de las obras de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) de referencia para el alumnado de Educación Primaria, el análisis crítico de los estereotipos de género que en ellas aparecen, prestando especial atención a la construcción de la masculinidad.

1.2.2. Objetivos específicos

A partir del objetivo general, se determinan los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer la presencia de estereotipos de género en el ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil y su influencia en niños y niñas.
2. Diseñar y aplicar un cuestionario *ad hoc* para el alumnado de Educación Primaria sobre cuestiones de género.
3. Analizar los resultados obtenidos para conocer la influencia de los estereotipos de género que tiene el alumnado encuestado.
4. Diseñar una propuesta de trabajo, teniendo en cuenta los resultados que se obtengan, con la que el alumnado reflexione de manera crítica sobre los estereotipos de género.
5. Utilizar las obras de LIJ como herramienta de reflexión y diálogo.

1.2.3. Hipótesis

El objetivo general y los específicos de este Trabajo de Fin de Grado dan lugar a las siguientes hipótesis, enunciadas en forma de interrogantes:

1. ¿Influye la LIJ en la interiorización de estereotipos de género en la infancia?
2. ¿La intervención docente puede reducir la influencia de los estereotipos de género?

3. ¿Analizar los modelos tradicionales de masculinidad modifica la percepción que el alumnado masculino tiene de sí mismo?

2. METODOLOGÍA DEL TFG

La metodología general de trabajo se enmarca dentro de la Investigación-Acción, cuya finalidad última es promover la transformación de la práctica docente a través de una investigación que vaya más allá de la mera descripción técnica de la situación y aborde las implicaciones del contexto en el que tiene lugar la práctica educativa (Latorre, 2005). Desde esta perspectiva, el docente debe adoptar una actitud de compromiso en tanto que la investigación está directamente orientada a “mejorar sus acciones docentes o profesionales y [...] posibilita revisar su práctica” (Latorre, 2005, p. 5). A este respecto, la Investigación-Acción “permite lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales, conocimiento práctico y teórico” (Martínez, 2000, p. 29).

Todo trabajo desarrollado desde la perspectiva de la Investigación-Acción ha de fundamentarse sobre sus dos pilares: la investigación de la realidad a modificar y la acción transformadora sobre ella. Ahora bien, la manera de organizar dicho trabajo puede responder a diferentes modelos. Para este TFG, se ha tomado como referencia el modelo de Whitehead (Figura 1), cuyas cinco fases son progresivas y se encadenan entre sí ya que lo desarrollado en cada una depende de lo abordado en la anterior

Figura 1. Fases Modelo de investigación de Whitehead.



Fuente: Latorre (2005, p.38)

- *Sentir o experimentar un problema.* Fruto de mi experiencia personal como maestra en prácticas, he podido identificar estereotipos de género en el contexto escolar. Algunos ejemplos son: la mayoría de niños jugando al fútbol frente a la ausencia casi completa de niñas; la mayor frecuencia de peleas entre niños; el mayor interés de las niñas por cuestiones relacionadas con la belleza y la moda; etc. A fin de ampliar el conocimiento sobre lo experimentado, se llevó a cabo una revisión bibliográfica con la que establecer las bases teóricas de este TFG. Asimismo, se elaboró y aplicó un cuestionario *ad hoc* para conocer la influencia de los estereotipos de género, presentes en la LIJ, en el grupo muestra.
- *Imaginar una solución.* A partir de las conclusiones obtenidas en la fase anterior, se diseñó una intervención con la que se pretendía mejorar la realidad estudiada. Para ello, se tomaron las obras de LIJ más leídas como punto de partida.
- *Poner en práctica la solución imaginada.* La intervención es desarrollada con el grupo muestra desde un enfoque de diálogo con el que se trata de fomentar la expresión libre de ideas. Cabe mencionar que, por cuestiones de temporalización,

esta fase solo ha podido llevarse a cabo de manera parcial tal y como se detallará en el apartado dedicado a la propuesta intervención.

- *Evaluar los resultados de las acciones emprendidas.* Por un lado, se evalúa al grupo muestra con el fin de determinar en qué medida la intervención ha cumplido con los objetivos marcados y, por otro, se propone la evaluación de la propuesta.
- *Modificar la práctica a la luz de los resultados.* Tras finalizar la intervención y una vez analizados los resultados, se han de establecer las modificaciones en la práctica docente.

2.1. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

La presente propuesta se ha desarrollado durante el Prácticum III del Grado de Maestro en Educación Primaria. Así, el alumnado que compone la muestra corresponde al grupo-clase de referencia durante el mencionado periodo. Dicha muestra está compuesta por 22 alumnos y alumnas de 4º curso de Educación Primaria de un colegio público de la ciudad de Gijón. Del total de alumnos y alumnas, un 31,82% eran niñas (N=7) y un 68,18% eran niños (N=15) (Tabla 1).

Tabla 1: Distribución del alumnado participante en el análisis.

Niños	Niñas	Total
68, 18% (15)	31, 82% (7)	22

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al lugar de procedencia del alumnado, la mayoría de alumnos y alumnas proceden de España, aunque el grupo-clase cuenta con alumnado de otros países. Destaca el caso de dos niños: uno de Argentina¹ que se incorporó a principio de curso y otro de Ecuador² que llegó en la última semana de enero. Las necesidades de estos alumnos están motivadas por el desfase curricular que presentan debido a la no concordancia entre los niveles educativos de sus países de origen y el sistema educativo español. Así, presentan un nivel más similar al del tercer curso que al del cuarto, en el que están escolarizados en base al criterio de la edad. Dicho esto, el caso del alumno de Ecuador es más llamativo ya que su nivel en ciertas áreas llega a estar más cerca de segundo curso. Esta situación obliga un trabajo individualizado y, en ocasiones, diferente al desarrollado con el resto del grupo con el objetivo de adecuar su nivel base al nivel general de la clase. Durante el periodo de prácticas, ambos niños fueron evaluados psicopedagógicamente a fin de identificar sus Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante, NEAE) y poder asignar horas de trabajo con Pedagogía Terapéutica (en adelante PT) y Audición y Lenguaje (en adelante AL). Asimismo, se debe tener en cuenta que en clase hay dos alumnos más con informe de evaluación psicopedagógica. En consecuencia, son un total

¹ El país de origen ha sido modificado por la privacidad del alumno.

² El país de origen ha sido modificado por la privacidad del alumno.

de cuatro niños con necesidades dentro del aula: tres de ellos con NEAE y uno de ellos con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE):

- **Alumno 1.** De acuerdo con la evaluación psicopedagógica, este niño tiene una discapacidad intelectual que le supone un desfase curricular de cuatro cursos (debería estar en sexto curso) y dificultades en lo relativo a las habilidades sociales. Sin embargo, se encuentra matriculado en cuarto curso con adaptaciones curriculares que tratan de favorecer su desarrollo partiendo de su nivel (segundo-tercer curso). La razón por la que se encuentra en cuarto curso viene determinada por los criterios que definen la permanencia o promoción del alumnado. Así, está obligado a promocionar, pues ha agotado las posibilidades de repetir. En aquellas sesiones en las que no se cuenta con AL o PT dentro del aula, el trabajo con el alumno se complica ya que el alumno necesita tener un ambiente estructurado y en el que se mantenga ocupado para evitar que lleve a cabo “conductas disruptivas”. Estas surgen en aquellos momentos en los que la actividad que se lleva dentro del aula no está adaptada a sus necesidades o el alumno está alterado por otros motivos. En cuanto a la adaptación de las tareas, se debe mencionar que esta recae especialmente en los profesionales de PT y AL. Así, cuando estos profesionales no están en el aula, las actividades tienden a no ser adaptadas.
- **Alumno 2.** De acuerdo con la evaluación psicopedagógica, este niño tiene un trastorno del aprendizaje que no cuenta con unas características específicas adscritas a unas necesidades determinadas. En términos generales, se observa que el alumno no tiene dificultades a nivel cognitivo, es decir, comprende los saberes que se trabajan en el aula y es capaz de resolver las cuestiones que se plantean en cuanto a contenido. Las dificultades residen en la disposición para el trabajo y la realización de tareas escritas ya que el alumno no suele seguir el ritmo de la clase y se distrae con facilidad. Así, suele permanecer largos ratos parado, sin atender a las instrucciones o no realizando las tareas. Es especialmente llamativa la frecuencia con la que el alumno se tapa los oídos para aislarse de lo que ocurre en el aula. Respecto a las tareas escritas, es habitual que el alumno no escriba por iniciativa propia, sino por insistencia de las docentes que estén en el aula. No se observan grandes dificultades en cuanto a la escritura en sí, sino más bien en cuanto a la intención de ponerla en práctica. Ante esta situación, tanto la tutora como la PT expresan cierta sorpresa por la situación del alumno, que suele ponerse a trabajar cuando alguna de las docentes se acerca a su mesa para llamarle la atención. Asimismo, se observan ciertas dificultades para relacionarse, pues el alumno suele tener una actitud tímida. En consecuencia, su papel dentro del aula es bastante reservado y participa de las conversaciones grupales cuando es interpelado directamente. La gestión de esta situación dentro del aula radica en la adaptación del trabajo reduciendo y fragmentando las tareas escritas que debe realizar, reforzando los aspectos positivos de su actitud.
- **Alumno 3.** De acuerdo con la evaluación psicopedagógica, este niño presenta necesidades por su incorporación tardía al sistema educativo español. En cuanto

al desfase curricular, se observa cierta disparidad en función de las áreas. Así, mientras en el área de Lengua Castellana y Literatura su nivel oscila entre tercero y cuarto, en el área de Matemáticas su nivel oscila entre segundo y tercero. Debido a su incorporación tardía, el informe psicopedagógico se ha retrasado y, por ello, el trabajo con él dentro del aula todavía está siendo planificado. En consecuencia, las adaptaciones en ambas áreas están orientadas al conseguimiento de los objetivos mínimos de su nivel curricular. Esto es, su trabajo suele ser diferente al del resto del alumnado. En cuanto a sus habilidades sociales, se observa cierta dificultad para el trabajo autónomo y el seguimiento de rutinas. Asimismo, se observan dificultades para seguir el ritmo de la clase y suele estar distraído, algo lógico si se tiene en cuenta su recién llegada al país y la diferencias respecto al sistema educativo de origen.

- **Alumno 4.** Al igual que el alumno anterior, este niño presenta necesidades por su incorporación tardía al sistema educativo español. De esta manera, el desfase curricular es especialmente llamativo en el área de Lengua Castellana y Literatura en la que presenta grandes dificultades para escribir (ortografía, identificación de grafías y fonemas, etc.) con corrección. Las adaptaciones son metodológicas y están orientadas a la mejora de la expresión escrita. No obstante, en el área de Matemáticas las adaptaciones que precisa le permiten ir al ritmo del resto del grupo-clase. Cabe destacar el papel activo de la familia, quien trabaja de manera coordinada con tutora y profesionales de AL y PT. En cuanto a sus habilidades sociales, el alumno está atento a lo que ocurre dentro del aula y participa de las dinámicas que se dan entre el alumnado del grupo-clase.

Dadas las características del alumnado, el grupo cuenta con apoyo de PT en las áreas de Lengua Castellana y Literatura (1 sesión a la semana), Matemáticas (3 sesiones a la semana) y Ciencias Sociales/Naturales (1 sesión a la semana). Además, cuenta con apoyo de AL en el área de Lengua Castellana y Literatura (2 sesiones a la semana). Tal y como se recoge en el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) del centro, la intervención de PT y AL se llevan a cabo dentro del aula. Dicho esto, durante el resto de las sesiones, es la tutora la que se encarga de ofrecer la atención individualizada y adaptada a sus necesidades, algo en lo que se ha observado cierta dificultad.

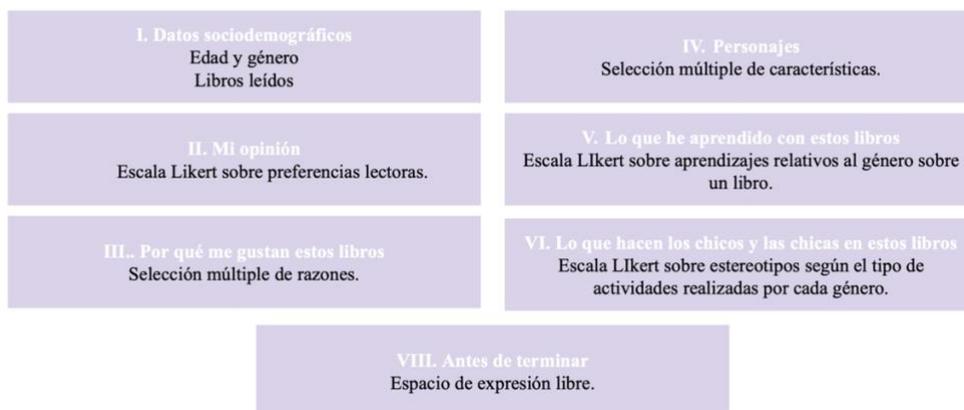
Al margen del alumnado con mayores necesidades, el grupo-clase cuenta con algunos de alumnos y alumnas con ciertas dificultades para seguir el ritmo de la clase y alcanzar con soltura los objetivos del curso. Esta situación se debe a diversidad de razones como la poca motivación hacia las tareas, la dificultad para comprender los conceptos, la falta de autonomía, etc. A su vez, en el grupo-clase también destaca alumnado con un buen desempeño que, en ocasiones, se ve limitado por las necesidades generales del aula.

2.2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En línea con los objetivos específicos de este Trabajo Fin de Grado, se ha elaborado un cuestionario *ad hoc* ([Anexo 1](#)) con el que se pretende recoger datos en torno a la

percepción del grupo muestra sobre los estereotipos de género presentes en la LIJ que consume. Cabe mencionar que el cuestionario ha sido diseñado tomando como punto de partida el propuesto por Rodríguez-Olay (2022). El listado definitivo de preguntas ([Anexo 2](#)) se divide en siete bloques temáticos (Figura 2).

Figura 2. *Bloques temáticos del cuestionario realizado al alumnado.*



Fuente: Elaboración propia

En cuanto al procedimiento, se solicitó, en primer lugar, la autorización de la tutora del grupo muestra y de la dirección del centro educativo. Una vez concedida, se solicitó la autorización de las familias del alumnado participante. Para ello, se envió una carta informativa sobre la temática y finalidad del cuestionario, recibiendo el consentimiento de todas las familias. En este punto, se estableció el día y hora para la aplicación del cuestionario en función de la planificación de la tutora del grupo muestra. Así, se contó con una única sesión de 45 minutos en la que 20 alumnos y alumnas³ completaron el cuestionario que se entregó en formato físico para que lo cumplimentasen en el aula.

En cuanto a la realización del cuestionario, se hizo una lectura conjunta de las preguntas de tal modo que el alumnado lo realizó de manera guiada. A su vez, la tutora se encargó de ofrecer una atención más individualizada a los dos alumnos con NEAE y al alumno con NEE presentes en el aula. El niño que se ausentó el día de la aplicación era el “Alumno 4” con NEAE.

Los datos recogidos en los veinte cuestionarios realizados fueron volcados en el programa Excel para digitalizar las respuestas de la muestra. Con posterioridad, se utilizó este mismo programa para el análisis cuantitativo y la obtención de los resultados a fin de estudiarlos y extraer conclusiones. Para facilitar el análisis de los datos, se otorgaron valores numéricos a los valores cualitativos (Tabla 2) que componen las escalas Likert utilizadas en el segundo, quinto y sexto bloque del cuestionario.

³ Un alumno y una alumna no asistieron este día, no siendo posible aplicar el cuestionario con posterioridad.

Tabla 2. Correspondencia entre valores cualitativos y valores numéricos.

Valor cualitativo	Valor numérico
Siempre	4
Casi siempre	3
A veces	2
Nunca	1

Fuente: Elaboración propia.

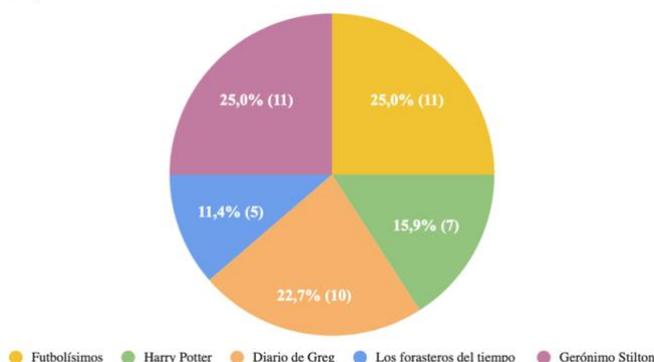
2.2.1. Análisis de los resultados

En este apartado, se exponen las respuestas recogidas a través del cuestionario realizado al grupo muestra. En relación a los datos obtenidos en el bloque “I. Datos sociodemográficos”, la edad de la mayoría de participantes (n=15) es de nueve años (75%, N= 20). Asimismo, el 70% (N=20) del alumnado encuestado se identifica con el género masculino.

Según la *Encuesta de hábitos lectores (2022)* las obras más leídas por niños y niñas de 10 a 13 años son: *Los futbolísimos*, *Harry Potter*, *Diario de Greg*, *Los forasteros del tiempo* y *Gerónimo Stilton*. Las respuestas de la muestra (Figura 3) confirman esta clasificación, siendo tres los libros más leídos: *Los futbolísimos* (n=11); *Gerónimo Stilton* (n=11); y *Diario de Greg* (n=10).

Figura 3. Libros más leídos por el grupo muestra.

Porcentaje de alumnado que ha leído las obras incluidas en la Encuesta de hábitos lectores (2022)



Fuente: Elaboración propia.

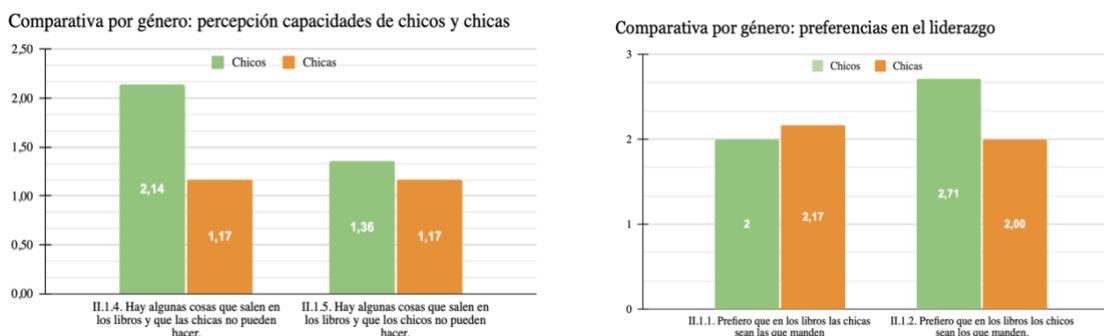
En cuanto al género, de las seis chicas encuestadas, solo tres se han leído alguna de las obras. Una ha leído cuatro de las cinco lecturas planteadas; una ha leído dos de las cinco; y otra solo ha leído una de las cinco. Por su parte, el 64,2% (N=14) de los chicos encuestados ha leído al menos tres de las cinco lecturas planteadas.

En relación a los datos obtenidos en el bloque “II. Mi opinión”, los valores representativos en la mayoría de las cuestiones planteadas gira en torno al dos, cuyo valor cualitativo es “A veces”. Ahora bien, en el caso de las respuestas relacionadas con la preferencia por pandillas mixtas el valor medio gira en torno al tres, cuyo valor cualitativo

es “Casi siempre”, en ambos géneros. Asimismo, se observa cierta igualdad en relación a la percepción sobre cuán divertido es un personaje según su género.

No obstante, los niños encuestados muestran una mayor consideración hacia su propio género respecto al género opuesto; situación que no ocurre en el caso de las ellas. Así, los niños prefieren en mayor medida que el liderazgo recaiga en los personajes masculinos (Figura 4) y afirman que los libros muestran actividades que las niñas no pueden hacer (Figura 4).

Figura 4. Percepción de capacidades de chicos y chicas y de preferencias en el liderazgo.



Fuente: Elaboración propia.

En los siguientes cuatro bloques, solo se abordarán los resultados relacionados con las tres obras más leídas por la muestra. Esto es así ya que la gran variedad de obras seleccionadas⁴ por el alumnado para responder a las cuestiones planteadas hace imposible abordar de manera significativa todas ellas. La Tabla 3 recoge el número de alumnos y alumnas que han seleccionado cada una de las tres obras para responder a las cuestiones de los bloques mencionados.

Tabla 3. Número de lectores y lectoras para cada una de las obras más leídas por el grupo muestra.

Obra	Niños	Niñas	Total
<i>Los futbolísimos</i>	1	1	2
<i>Gerónimo Stilton</i>	1	0	1
<i>Diario de Greg</i>	3	0	3

Fuente: Elaboración propia.

Futbolísimos, cuyo protagonista es coral ya que es un equipo mixto de fútbol, ha sido leído por un alumno y una alumna. Por ello, resulta de interés prestar atención a la comparativa por género de sus respuestas. En cuanto a las razones por las que les gusta esta obra (Bloque III), ambos afirman que se debe a que *cuentan historias de misterio, cuenta historias de amistad, cuenta cosas que les podría pasar y se sienten identificados*

⁴ Para el tercer bloque fueron seleccionadas 15 obras; y para el cuarto, quinto y sexto bloque, 16.

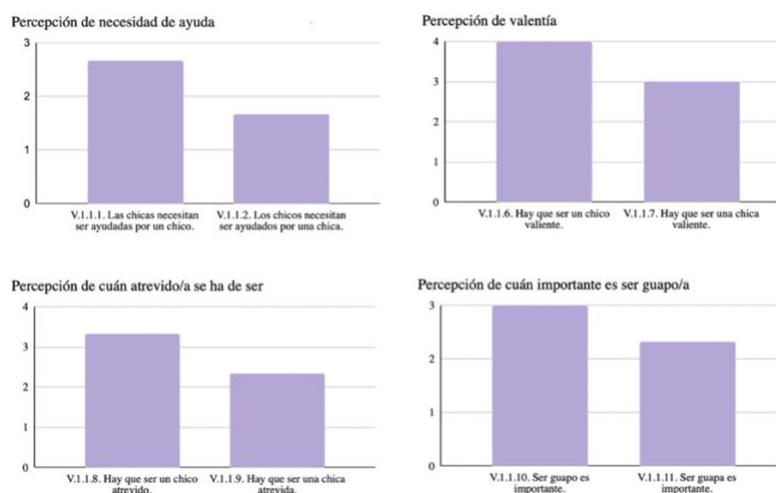
con el protagonista. En relación a la definición del protagonista (Bloque IV), las cualidades nombradas por ambos son: *deportista, inteligente, valiente, solidario, divertido y amigable*.

Si bien en los bloques anteriormente comentados el género de los participantes no suponía grandes diferencias, en el caso del bloque dedicado a los aprendizajes extraídos (Bloque V) esta variable gana relevancia. Mientras que las respuestas de la niña no hacen diferencia por razón de género, las del niño sí. Así, se corresponden con el arquetipo masculino que define a los hombres como *atrevidos, valientes e independientes de la ayuda femenina*. En el Bloque VI, las respuestas de ambos no varían en función del género que se explicita en el enunciado.

Gerónimo Stilton ha sido leído por un alumno, quien afirma que las razones por las que le gusta esta obra (Bloque III) tienen que ver con su temática de fantasía, misterio y amistad. Igualmente, define al protagonista como *inteligente, estudioso, cariñoso, líder, solidario y amigable tanto con chicas como con chicos* (Bloque IV). En cuanto a los aprendizajes extraídos de la lectura (Bloque V), ante las preguntas con marca de género en el enunciado el alumno da valores iguales a ambos. En cuanto al tipo de actividades desarrolladas en la obra (Bloque VI), no se aprecia dicho sesgo en las respuestas dadas.

Diario de Greg ha sido leído por tres alumnos, quienes afirman que las razones por las que les gusta esta obra (Bloque III) tienen que ver con el hecho *de que cuente historias fantásticas, con que cuente historias de amistad entre chicos y chicas, con que cuente cosas que les puede pasar a ellos y con el hecho de poder identificarse con el protagonista*. Por otra parte, la definición mayoritaria del protagonista (Bloque IV) recae en cualidades como: *sensible, enamorado, sincero, preocupado por su aspecto, tramposo y divertido*. Tal y como ocurre en el caso de las respuestas para *Futbolísimos*, los resultados del Bloque V muestran una percepción de superioridad de los chicos frente a las chicas (Figura 5).

Figura 5. Gráficos que reflejan la percepción de los lectores de *Diario de Greg*.



Fuente: Elaboración propia

La percepción de los lectores del *Diario de Greg* es que no existe diferenciación por género dentro de la obra, apreciándose diferencias muy reducidas en los valores medios. No obstante, ante la afirmación relacionada con el liderazgo dentro de las pandillas, el valor medio más alto (3) es otorgado a la figura masculina; mientras que a la figura femenina se le otorga un valor medio de 1,50.

Finalmente, las respuestas recogidas en el Bloque VI han sido representadas a partir de una nube de palabras (Figura 6) debido a la imposibilidad para cuantificarlas numéricamente.

Figura 6. Nube de palabras: respuestas recogidas en el Bloque VII.



Fuente: Elaboración propia vía www.nubedepalabras.es

Entre ellas, resulta interesante la identificación mayoritaria que hacen de los estereotipos de género presentes en los libros que lee. En este sentido, llama la atención aportaciones como: “Que las chicas salven a los chicos y que haya jefas y jefes” o “Yo creo que algunas veces las chicas también pueden salvar a los chicos. También podrían cambiar que en los libros pongan a las chicas siempre con falda o vestido”. Asimismo, algunas aportaciones dejan entrever un claro conocimiento sobre la problemática estudiada como es el caso de: “En el libro que he marcado como es antiguo a veces hay gente machista. Pero en general en los libros que leo hay mucho femenino”⁵.

2.2.2. Conclusiones a partir de los resultados obtenidos

Una vez analizadas las respuestas recogidas en el cuestionario realizado al grupo muestra, se exponen las dos principales conclusiones a las que se ha llegado. En primer lugar, el valor numérico representativo de las cuestiones planteadas en el primer bloque ronda el dos tal y como se ha comentado en el apartado anterior. Esto quiere decir que gran parte de las respuestas están entre el “Nunca” y el “A veces”. De esta manera, puede deducirse que existe una baja influencia del género en la configuración de la opinión y preferencias del alumnado. Prueba de esta idea es el hecho de que el ítem “Prefiero que las pandillas sean de chicos y chicas” recibe el valor más alto por ambos géneros. De acuerdo con Lanza *et al* (2012), esta mayor valoración es del todo esperable en tanto que

⁵ Como nota general, todas estas aportaciones del alumnado han sido reproducidas literalmente.

la amistad se convierte en un valor fundamental para niñas y niños de entre seis y doce años. No obstante, la manera en la que esta se configura y desarrolla está influida por el género de los individuos (Sureda *et al*, 2009).

En segundo lugar, las respuestas de los niños tienden a reafirmar los estereotipos asociados a cada uno de los géneros, abordados en el marco teórico de este TFG. Aunque los valores numéricos no son muy elevados, lo cierto es que se observa una clara percepción de superioridad por parte de los niños del grupo muestra. Estos refuerzan la idea de que los niños han de ser atrevidos, valientes, ayudar a las chicas, liderar, etc.; mientras que ellas deben configurarse en oposición a esas cualidades. En este sentido, cabe destacar que las niñas reflejan una percepción distinta. Ellas tienden a otorgar un mismo valor a las cuestiones con marca de género de forma que se aprecia en ellas una mayor conciencia igualitaria.

En este punto, resulta necesario abordar las implicaciones que los estereotipos de género tienen en el alumnado con especial atención a la masculinidad. Así pues, la propuesta de intervención toma los resultados obtenidos como punto de partida.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. GÉNERO Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

3.1.1. ¿Qué es el género y los estereotipos de género?

En nuestra sociedad, el género es un factor determinante para la configuración de la identidad de los individuos en tanto que determina la manera en la que se relacionan con el mundo y viceversa. En consecuencia, resulta de gran interés abordar su estudio, así como el de los estereotipos de género que le dan significado.

Para González y Rodríguez (2020), el género es “un producto social, un conjunto de normas diferenciadas para cada sexo que son elaboradas según sus necesidades e impuestas a los individuos desde que nacen, convirtiéndose en su modelo de identificación” (González y Rodríguez, 2020, pp. 126-127). En el contexto occidental, el género es entendido como una categoría binaria, dando lugar a dos identidades: la femenina y la masculina (Heras-Sevilla *et al*, 2021). En este sentido, conviene reparar en dos cuestiones clave en la conceptualización del género: su relación directa con el sexo y su naturaleza social.

Tal y como afirman diversos autores y autoras, el género tiene sus raíces en una realidad biológica: el sexo de los individuos. Para Heidari *et al* (2019), el sexo es definido como “un conjunto de atributos biológicos en humanos y animales que están asociados con características físicas y fisiológicas que incluyen cromosomas, expresión génica, función hormonal y anatomía reproductiva/sexual” (Heidari *et al*, 2019, p. 209). El sexo se organiza de forma binaria, dando lugar a dos categorías: hembra y macho. Ahora bien, estos autores reconocen la variabilidad de estos contenedores aparentemente estancos.

En el proceso socializador, el sexo biológico adquiere una significación social en base a lo que Rubín (1986) denominó, a finales del siglo pasado, “sistema de sexo/género” (Rubín, 1986, p. 97). Este fue definido por la autora como los acuerdos por los que “una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana” (Rubín, 1986, p. 97), esto es, en las categorías de “hombre” y “mujer”. La relación entre sexo y género determina la organización de la sociedad, donde el imaginario que rodea a las mujeres tiene un menor prestigio que el que rodea a los hombres (Subirats, 1994). Lo mencionado por estas autoras a finales del siglo pasado, sigue siendo vigente en la actualidad. A pesar de los avances conseguidos por las mujeres en las últimas décadas, la distribución de poder entre hombres y mujeres en las sociedades modernas sigue sin ser equitativo (Walter, 2010). En palabras de De Miguel (2019), “las normas y las ideologías sexuales no son optativas [...]. Por mucho que parezca que estas normas se han suavizado, la realidad es que algunas se han transformado, pero las que existen son absolutamente severas y no toleran excepciones.” (De Miguel, 2019, p. 36). Asimismo, la autora afirma que estas imposiciones ya no emanan de las instituciones del Estado; por el contrario, es la industria cultural y comercial la que legitima la actual desigualdad de género.

El determinismo biológico parece ser el argumento estrella para justificar tales relaciones de desigualdad. Según este punto de vista, el comportamiento de hombres y mujeres está definido por condicionantes innatos y, por tanto, inevitables (Castellanos, 2021). No obstante, el género no es una característica biológica del ser humano. Por el contrario, surge como resultado de la interacción entre sujetos en un momento y lugar específicos (Pastor, 2014). Así, “el género es un constructo que se puede transformar, deformar o incluso performar” (Heras-Sevilla *et al*, 2021, p. 156). Sin embargo, es percibido por los individuos como algo esencial y consustancial a ellos. Por ello, es crucial hacer visible el género como categoría social, de manera que los individuos tomen conciencia de su capacidad de agencia (Enguix *et al*, 2018).

En este contexto, la identidad de género también debe entenderse como un producto social que se va “rearticulando en función de las vivencias y el entorno” (Sánchez, 2020, p. 86). Esta tesis es igualmente defendida por Freixas (2012), para quien el proceso de adquisición de la identidad de género es cambiante y está definido por las experiencias personales del individuo. No obstante, la autora reconoce que toda persona experimenta una etapa de rigidez y una etapa de flexibilidad en lo que a la construcción de la identidad de género se refiere. Así pues, los primeros años de vida del individuo están definidos por la identificación y asimilación del conjunto de significados que conforman el género asignado al nacer. Durante este periodo, que alcanza su máximo a los seis años de edad, el individuo configura una idea muy rígida del género y lo entiende como una realidad inamovible. A partir de los ocho años de edad, niños y niñas comienzan a entender que todo lo que rodea al género, en tanto que social, es cambiante y relativo. Así, la concepción rígida de su propia identidad, deja paso a cierta disposición para la flexibilidad. No obstante, Rocha (2009) recuerda que esta última no implica un rechazo

de los mandatos de género, pues seguirlos sigue entendiéndose como la actitud más recomendable en tanto que asegura la pertenencia al grupo.

Dicho esto, conviene prestar atención a dos elementos clave en la conceptualización de las identidades “hombre” y “mujer” como son los estereotipos y los roles de género. Por una parte, Artal (2009) define los estereotipos de género como “generalizaciones no científicas acerca de lo que es propio de cada sexo, son percepciones de conductas o características consideradas típicas o propias de mujeres o de hombres” (Artal, 2009, p.10). En virtud de lo ya mencionado, los estereotipos de género son resultado de un contexto espaciotemporal concreto. Así, son realidades cambiantes que establecen un imaginario de lo posible e imaginable para ambos géneros. Para ellas, lo privado, el cuidado y la belleza; para ellos, lo público, la violencia y el poder (De Miguel, 2019; Díez, 2015; González y Rodríguez, 2020).

Por otra parte, López (2005, p.16) define los roles de género como “los comportamientos, actitudes, obligaciones y privilegios que una sociedad asigna a cada sexo y espera de él”. Para esta autora, los roles están determinados por los estereotipos de género, son una consecuencia directa de ellos. De este modo, que las mujeres ocupen tradicionalmente el rol de cuidadoras se fundamenta en los estereotipos que las definen como pacientes, abnegadas, complacientes, dedicadas a la familia, etc.

3.1.2. De la masculinidad hegemónica a las nuevas masculinidades

La masculinidad hegemónica es definida por Bonino (2002) como “una categoría social, una organización más o menos coherente de significados y normas que sintetiza una serie de discursos sociales que pretenden definir el término masculino del género” (Bonino, 2002, p. 9). Asimismo, el autor citado afirma que masculinidad hegemónica se fundamenta en cuatro pilares (Figura 7).

Figura 7. Pilares de la masculinidad hegemónica según Bonino 2002.

Autosuficiencia prestigiosa	Heroicidad belicosa	Respeto a la jerarquía	Superioridad sobre las mujeres y oposición a ellas
El hombre como ser autosuficiente que no necesita a nadie, que se hace valer, que es individualista, que es responsable de sí.	El hombre como luchador que no se rinde, que pelea, que usa la violencia, que es fuerte, que se hace respetar.	El hombre como individuo que se somete, únicamente, a otro hombre con más poder.	El hombre como individuo ajeno a lo femenino y superior a ello.

Fuente: Elaboración propia en base a Bonino (2002)

Cabe mencionar que la masculinidad se construye en negativo: los hombres no se rinden, no lloran, no necesitan ayuda, no son cobardes, etc. En suma, los hombres *de verdad* renuncian a valores como la sensibilidad, la compasión, el cuidado, la ternura y a la debilidad. La masculinidad, entonces, implica el rechazo de las cualidades atribuidas tradicionalmente a las mujeres (Enguix *et al*, 2018). Así, toda experiencia al margen del modelo hegemónico es calificada peyorativamente como femenina (Ceballos, 2012).

En este punto, resulta evidente que la masculinidad limita y moldea la experiencia de vida de los hombres. Al validar una única manera de ser hombre, la masculinidad hegemónica implica la “estigmatización y subordinación de unos hombres respecto a otros” (Ceballos, 2012, p.144). Los hombres que se alejan de los estándares legitimados por la sociedad experimentan una pérdida de poder en el juego social. De este modo, la masculinidad hegemónica no solo oprime a las mujeres, sino que también subordina a aquellos hombres alejados de la norma (García y de la Cruz, 2022). En consecuencia, el cuestionamiento de los mandatos que rigen la masculinidad hegemónica tiene efectos positivos para la sociedad en su conjunto (Flecha *et al*, 2005).

Para Robles *et al* (2021), la identidad masculina debe ser construida desde la pluralidad, de forma que la categoría “hombre” englobe a otros modelos de estar en el mundo. En este contexto de crítica, surgen las nuevas masculinidades como término paraguas para nombrar a aquellas identidades masculinas que “de un modo u otro, tienden a romper los imperativos de la tradicional” (García y de la Cruz, 2022, p.39). Desde la perspectiva de Núñez (2015), las nuevas masculinidades deben construirse en una reflexión teórica donde los hombres contribuyan activamente a cuestionar el sistema de significados en el que se apoya la masculinidad hegemónica. Asimismo, la configuración de las nuevas masculinidades debe plantearse desde una clara perspectiva feminista, de manera que se produzca un verdadero cambio (García y de la Cruz, 2022).

En relación a la legitimación de las nuevas masculinidades, la escuela juega un papel fundamental dada su función socializadora. A este respecto, Artal (2009) recuerda que los agentes que participan en la socialización contribuyen a la interiorización de los mandatos de género. Así, la escuela debe fomentar actitudes críticas hacia los estereotipos y roles masculinos entre el alumnado a fin de “contrarrestar influencias que proceden del resto de la sociedad” (Díez, 2015, p. 89). Para ello, el profesorado debe desarrollar un trabajo previo relativo a su propio sistema de valores y creencias sobre el género. De no ser así, los prejuicios de género del profesorado inspirarán acciones y actitudes en contra de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres (Serrano y Ochoa, 2021).

3.2. MODELOS DE MASCULINIDAD Y FEMINIDAD PRESENTES EN LA LIJ: INFLUENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO EN LA INFANCIA

Para comenzar este apartado, conviene abordar el concepto de Literatura Infantil y Juvenil. Una de las definiciones que puede servir como punto de partida y que ya apareció a finales del siglo pasado, afirma que la LIJ es “toda creación que tiene como vehículo la palabra, con un toque artístico o creativo, y por receptor, al niño” Cervera (1989, p. 157).

La LIJ cumple, además, un papel relevante en la socialización de niñas y niños en tanto que les da a conocer “cómo es o cómo se desearía que fuese el mundo” (Colomer, 2005, p. 206). Las narraciones infantiles permiten que su público se enfrente a realidades diversas, imagine soluciones, disfrute, se identifique y haga una construcción propia de su visión del mundo. Todo ello, poniendo en juego el conjunto de valores aceptados y rechazados por una sociedad en un tiempo y lugar determinados (Larrús, 2020).

En clave feminista, la LIJ puede conceptualizarse también como un instrumento a través del cual se transmiten y naturalizan los mandatos de género que impregnan toda la sociedad (Fernández-Artigas *et al*, 2019; García y Hernández, 2016). La identidad de género se construye en base a los personajes que protagonizan las historias a las que se tiene acceso, pues estos sirven como modelos a seguir o rechazar (Ros, 2013). Asimismo, la influencia de la LIJ en el terreno de la identidad de género es especialmente relevante dada la edad de las lectoras y lectores (Romero, 2011).

Ahora bien, la LIJ no puede entenderse como actriz única en la construcción de la identidad de género de niños y niñas ya que son más los agentes socializadores que median en el proceso (Artal, 2009). No obstante, la responsabilidad compartida no hace menos pertinente el análisis de los modelos de feminidad y masculinidad legitimados por ciertas obras. Para ello, se tomarán como referencia los estudios de Colomer y Olid (2009); Enguix *et al* (2014); León-Ciliotta (2018); Lozano (2021) y Pastor (2014).

Por una parte, Colomer y Olid (2009) establecen que los personajes femeninos suelen ser presentados a partir de sus características físicas con mayor frecuencia que en los masculinos. Asimismo, las autoras afirman que los rasgos responden al estereotipo de belleza hegemónico, dejando de lado cualquier atisbo de diversidad. Al hilo de la caracterización de los personajes femeninos, estos suelen ser calificados con los adjetivos de “bonitas, dulces, delicadas, ingenuas, intuitivas, intelectualmente torpes, etc.” (Enguix *et al*, 2014, p. 11). En cuanto a la acción desempeñada, los personajes femeninos suelen estar relegados a la esfera de lo privado, de lo doméstico, cuya contribución al desarrollo de la narrativa es menor (León-Ciliotta, 2018; Lozano, 2021). De esta manera, tienden a ocupar papeles secundarios en el desarrollo de la trama, reforzando el estereotipo de mujer frágil y pasiva (Colomer y Olid, 2009). En este sentido, Pastor (2014) afirma que la LIJ propone una “niña-mujer bonita, pasiva, sumisa y en lo posible no-pensante” (Pastor, 2014, p.100), de acuerdo con los pilares sobre los que se construye la feminidad tradicional: belleza, pasividad, sumisión y ausencia de razón.

Por otra parte, la identidad masculina es representada en la LIJ como activa, heroica, valiente e independiente (Enguix *et al*, 2014). Asimismo, León-Ciliotta (2018) afirma que “los roles aventureros no sólo están reservados para los niños, sino que sus objetivos y ansias son más variados y demandan mayor independencia” (León-Ciliotta, 2018, p. 351). Resulta evidente que las experiencias de vida masculinas gozan de una mayor variabilidad, pues se desarrollan en la esfera de lo público. Sin embargo, la feminidad es más limitada, pues está relegada al ámbito doméstico.

En cierta manera, el modelo de masculinidad representado en la LIJ puede resultar deseable en tanto que los estereotipos de género implican un mayor reconocimiento. No obstante, se ha de tener en cuenta que la construcción de masculinidad que hace la LIJ “veda una amplia gama de expresión emocional, como la ternura y la expresión de las emociones” (Pastor, 2014, p.99). No se debe olvidar, en este contexto, que, si bien el género masculino ocupa una posición de poder en la sociedad, las normas que configuran el sistema sexo/género implica su opresión.

Aquella parte de la LIJ que refrenda y reproduce los estereotipos de género dominantes en la sociedad, limita su poder para ampliar la mirada de niñas y niños. De este modo, incide negativamente en el desarrollo de su identidad y reduce el “rango de aspiraciones que estos modelos idealizados e irreales presentan” (León-Ciliotta, 2018, p. 351) para ambos géneros. Como respuesta a esta realidad, existe un creciente interés en el campo de la LIJ por revertir la situación descrita y proponer otras realidades más abiertas y diversas que contesten los estereotipos de género tradicionales (Lozano, 2021).

No obstante, Colomer y Olid (2009) afirman que la aparente intención igualitaria de ciertas creaciones acaba por revelarse como reproductora de los estereotipos dominantes, pues en algún punto de la narración la protagonista será definida de acuerdo con ellos. Resulta necesario, entonces, mantener una actitud crítica que permita detectar y reducir las consecuencias de los estereotipos de género reproducidos en los productos culturales a los que accede la sociedad. Asimismo, el cambio no debe fundamentarse en el destierro de las obras no igualitarias, sino en su lectura reflexiva (Ros, 2013).

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1. PRESENTACIÓN Y CONTEXTO

Que los cuentos no te cuenten un cuento es el nombre que recibe la propuesta de intervención con la que se pretende que el alumnado sea capaz de identificar y analizar los estereotipos de género presentes en tres obras de LIJ. Todo ello con el fin de ofrecerle las herramientas para pensar de manera crítica y minimizar las consecuencias negativas que derivan de la naturalización de dichos estereotipos.

Esta propuesta de intervención ha sido diseñada para ser desarrollada en el segundo ciclo de Educación Primaria durante 6 de sesiones. Dado que el proceso de creación ha tenido lugar durante el periodo del Prácticum III. Dicho esto, se ha de tener en cuenta que la intervención se presenta como propuesta en tanto que solamente ha sido posible llevar a cabo, parcialmente, el primero de los dos bloques que la conforman por razones de planificación de la tutora del grupo muestra.

Tal y como se recoge con mayor extensión en el apartado 2.1. de este TFG, el grupo-clase está conformado por siete niñas y quince niños. De ellos, tres niños tienen NEAE y un niño tiene NEE. A su vez, un grupo reducido de alumnos y alumnas tiene un desempeño excelente; mientras que el resto del alumnado presenta un nivel medio más bajo. En consecuencia, se detecta en el grupo una diversidad de niveles que dificulta la atención individualizada dentro del aula, y más teniendo en cuenta que la dotación horaria de PT y AL no es suficiente.

En cuanto a su relación con la lectura, el grupo se caracteriza, en general, por tener un hábito lector pobre. A esta afirmación se llega tras observar en el alumnado una habilidad para leer en voz alta menor de la que sería esperable para su edad. Así, se detectan dificultades en relación con cuestiones como la entonación, las pausas marcadas por los signos de puntuación, el ritmo, etc. De igual forma, el alumnado tiene un

vocabulario reducido para su edad. Todas las apreciaciones aquí descritas han sido comentadas y confirmadas por la tutora del grupo muestra.

Por último, el alumnado destaca por tener una actitud muy participativa, habladora y creativa. De esta manera, la realización de actividades que impliquen el desarrollo de debates, la escritura de textos, la exposición de temas oralmente, la elaboración de dibujos o similares suele despertar el interés de la mayoría.

En términos de normativa, la presente propuesta está enmarcada en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) y en el Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. A pesar de que el grupo cursa cuarto curso, se ha decidido tomar como referencia este marco normativo en tanto que la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) dejará de estar vigente al término del presente año académico (2022-2023). A su vez, *Que los cuentos no te cuenten un cuento* se encuadra en el contexto de la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030, estructurada a partir de diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). De acuerdo con lo mencionado en la justificación de este Trabajo Fin de Grado, la propuesta de intervención está alineada con el cuarto y el quinto objetivo establecidos por la Organización de las Naciones Unidas.

La propuesta de intervención se estructura alrededor de diversos fragmentos de las tres obras de LIJ más leídas por el alumnado. De esta manera, se pretende no solo que el alumnado esté familiarizado con el objeto de análisis, sino que también se busca que desarrolle una mirada crítica sobre lo que le rodea. Dado que las obras de LIJ son un producto cultural través del cual el alumnado descubre, normaliza e interioriza diversos estereotipos de género; tomarlos como recurso resulta realmente útil (Colomer, 2005).

Para recoger el trabajo realizado en *Que los cuentos no te cuenten un cuento*, se plantea la creación de un mural en el que exponer los resultados de las actividades desarrolladas. El lugar elegido para la colocación de este mural es la zona del pasillo cercana a la clase que el grupo muestra suele utilizar para exponer sus producciones. De esta manera, el trabajo realizado (nubes de palabras, cartas, dibujos, etc.) se compartirá con el resto de alumnado, profesorado y profesionales del centro.

4.2. COMPETENCIAS

En el presente apartado, se concretan las Competencias Clave y las Competencias Específicas (Tabla IV) trabajadas en *Que los cuentos no te cuenten un cuento*. Dado que la propuesta de intervención ha sido diseñada en el marco del área de Lengua Castellana y Literatura, las Competencias Específicas serán las establecidas por el Decreto 57/2022 para dicha área.

Ahora bien, se debe tener en cuenta que la parte de la intervención desarrollada se enmarcó en el área de Valores por razones de planificación de la tutora del grupo. No

obstante, el marco de referencia de la propuesta de intervención sigue siendo el área de Lengua Castellana y Literatura.

Tabla IV. *Competencias Clave y Competencias Específicas trabajadas en **Que los cuentos no te cuenten un cuento**.*

Competencias Clave
<ul style="list-style-type: none"> ○ Competencia Ciudadana ○ Competencia en Comunicación Lingüística ○ Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender
Competencias Específicas
<p>C.E. 3.: Producir textos orales y multimodales, con coherencia, claridad y registro adecuados, para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales; y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas.</p> <p>C.E.4.: Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información explícita e implícita, y realizando con ayuda reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y para responder a necesidades e intereses comunicativos diversos.</p> <p>C.E.5.: Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, textualización, revisión y edición, para construir conocimiento y para dar respuesta a demandas comunicativas concretas.</p> <p>C.E.10.: Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática utilizando un lenguaje no discriminatorio e igualitario y detectando y rechazando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético del lenguaje.</p>

Fuente: Decreto 57/2022

4.3. OBJETIVOS GENERALES DE LAS ACTIVIDADES

De acuerdo con los objetivos de la Educación Primaria, establecidos por el Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias, *Que los cuentos no te cuenten un cuento* se articula en torno al decimotercer objetivo: “**Desarrollar** sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como **una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas**”. A su vez, la consecución de este objetivo de etapa se concreta a través de los descriptores operativos de las Competencias Clave y de los criterios de evaluación de las Competencias Específicas trabajadas ([Anexo 3](#)). A su vez, la Tabla 4 recoge los objetivos diseñados específicamente para esta propuesta de intervención.

Tabla 4. *Objetivos específicos de la propuesta de intervención*

Objetivos generales	Objetivos específicos
Analizar críticamente fragmentos de obras de LIJ desde una perspectiva de género con especial atención a los estereotipos masculinos	Ser capaz de identificar los estereotipos de género masculinos presentes en los fragmentos seleccionados.
	Ser capaz de expresar un juicio haciendo uso de la información trabajada y de las ideas propias.

Proponer y compartir creaciones que cuestionen los principios de la masculinidad a partir de los referentes ofrecidos por las obras de LIJ.	Ser capaz de crear textos orales, escritos y multimodales que reflejen las reflexiones trabajadas en el aula.
	Ser capaz de colaborar en la creación de una exposición para mostrar y compartir el trabajo realizado.

Fuente: Elaboración propia

4.4. SABERES BÁSICOS

En este subapartado, se exponen los saberes básicos establecidos en el Decreto 57/2022 para el segundo ciclo del área de Lengua Castellana y Literatura trabajados en la presente propuesta de intervención en la Tabla 5

Tabla 5. *Saberes básicos trabajados en la propuesta de intervención.*

Saberes básicos
<p>1. Bloque B: Comunicación.</p> <p>a. <u>Comprensión lectora:</u> Estrategias de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura. Identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global realizando las inferencias necesarias. [...] Lectura compartida y entonada. Detección de posibles usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.</p> <p>b. <u>Producción escrita:</u> Convenciones del código escrito y ortografía reglada básica. Coherencia y cohesión textual. [...]. Uso de elementos gráficos y paratextuales básicos al servicio de la comprensión. [...]</p> <p>2. Bloque C: Educación Literaria.</p> <p>a. Lectura acompañada de obras o fragmentos variados y diversos de la literatura infantil, adecuados a sus intereses y organizados en itinerarios lectores, [...].</p> <p>b. Creación de textos con intención literaria de manera libre, a partir de modelos dados o recreando textos literarios no estereotipados.</p> <p>c. Estrategias básicas para la interpretación acompañada y compartida de las obras a través de conversaciones literarias, teniendo en cuenta aquellas [...] con mayor incidencia en el entorno cercano.</p>

Fuente: Decreto 57/2022.

Los saberes básicos seleccionados son tomados como herramientas al servicio del desarrollo de las Competencias Clave y Competencias Específicas del área abordadas en la presente propuesta de intervención. Así pues, se integran en las actividades que se desarrollan en el marco de *Que los cuentos no te cuenten un cuento*.

4.5. CRONOGRAMA DE LAS ACTIVIDADES

Que los cuentos no te cuenten un cuento se desarrolla en seis sesiones: las dos primeras se dedican a la introducción de la intervención; las tres siguientes, al desarrollo; y la última, a la evaluación (Tabla 6). La duración de las sesiones es de cuarenta y cinco minutos; salvo las dos primeras, cuya duración es de una hora.

Tabla 6. Tabla resumen de las sesiones de trabajo según orden, temática y duración.

SESIONES	TEMA	DURACIÓN
Sesiones 1 y 2	Introducción de la intervención	1h
Sesiones 3, 4 y 5	Desarrollo de actividades	45 minutos
Sesión 6	Evaluación	45 minutos

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al día de la semana seleccionado para el desarrollo de la propuesta de intervención, se ha tomado en consideración la distribución horaria semanal ([Anexo 4](#)) del área de Lengua Castellana y Literatura. Todos los martes, el grupo muestra tiene dos sesiones dedicadas al área en cuestión. Por un lado, la primera, con una duración de una hora, suele dedicarse al trabajo ligado a explicaciones, exámenes, uso de libro de texto, etc. Por otro lado, la segunda, con una duración de cuarenta y cinco minutos, suele dedicarse a la lectura de una obra de LIJ. La dinámica de esta segunda sesión está marcada por la lectura en voz alta del alumnado, que va siendo nombrado por la tutora para que esta pueda calificar su destreza en este tipo de lectura. Así, son pocas las ocasiones en las que se inicia una tertulia o comentario grupal alrededor de lo leído. En tanto que se cuenta con el espacio y se entiende que la lectura en el aula debe ser trabajada de una manera más dialogada y abierta, se toma esta segunda sesión como espacio para el desarrollo de *Que los cuentos no te cuenten un cuento*. No obstante, las primeras dos sesiones, para poder llevarse a cabo con el alumnado, se desarrollaron en la hora semanal de Valores.

En cuanto a la distribución de las sesiones, las cinco primeras se desarrollan durante el mes de marzo; tomándose un día de abril para la sexta sesión. La distribución temporal de las sesiones se recoge en la Figura 8.

Figura 8. Cronograma de actividades



Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, *Que los cuentos no te cuenten un cuento* queda enmarcada temporalmente en la conmemoración del Día Internacional de la Mujer Trabajadora (8 de marzo), incluida en la Programación General de Aula (PGA) del Centro Educativo de referencia. Pese a llevarse a cabo en dicho día, la presente propuesta de intervención aboga por un planteamiento alejado de las celebraciones puntuales, en beneficio de un trabajo consciente y continuo en pro de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

4.6. METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN

Este apartado aborda la forma de trabajo en *Que los cuentos no te cuenten un cuento*, considerando cuatro elementos: la legislación educativa, el contexto espacio-temporal, el agrupamiento y el papel de docente y alumnado.

En relación a la normativa, la metodología desarrollada en la presente propuesta de intervención está fundamentada en el Artículo 6 del Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. En el citado artículo, se establecen los Principios Pedagógicos según los cuales toda intervención educativa debe estar dirigida al desarrollo de la autonomía y la reflexión; a la promoción de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres; al desarrollo de las habilidades comunicativas; y a la garantía de la inclusión educativa.

De acuerdo con los citados principios, *Que los cuentos no te cuenten un cuento* plantea una metodología orientada al aprendizaje competencial y significativo para el alumnado. Así, elementos de su contexto, como las obras de LIJ, son tomados como punto de partida para el aprendizaje a fin de conectarlo el alumnado. De esta manera, se pretende que desarrolle habilidades que le permitan entender y participar en la sociedad que habita. En este contexto, las actividades buscan servir como herramienta para que el alumnado aprenda a identificar y analizar los estereotipos de género presentes en su realidad.

Para ello, se promueve la participación del alumnado, quien deberá expresar su punto de vista a través de las tareas planteadas. En este sentido, no se pretende que el alumnado interiorice un discurso de manera pasiva. Por el contrario, la metodología de trabajo pretende contribuir a que el alumnado piense, se cuestione y construya un discurso propio. En esta tarea, las rutinas de pensamiento cobran especial importancia. Entendidas como “breves secuencias de preguntas o pasos sirven para explorar ideas y sus procesos” (Grez, 2018, p. 75), contribuyen a que el alumnado desarrolle sus habilidades para estructurar el pensamiento (Chiliquinga-Campos y Balladares-Burgos, 2020).

Además, la metodología empleada en *Que los cuentos no te cuenten un cuento* busca alinearse con los principios (Tabla 7) del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), entendido como un enfoque didáctico con el que se pretende asegurar el aprendizaje de todo el alumnado con independencia de sus capacidades (Elizondo, 2018). La inclusión, por tanto, radica en la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado (Echeita, 2016). Para ello, las actividades diseñadas tratan de proporcionar alternativas de acceso a la información, de expresión y de motivación.

Tabla 7: Tabla principios del DUA y su concreción en la presente propuesta de intervención.

Principios	Actuaciones
I. Proporcionar múltiples formas de representación. (El qué del aprendizaje)	Cuentos, vídeos, presentaciones digitales, fragmentos de obras de LIJ, ejemplos de actividades, etc.
II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión. (El cómo del aprendizaje)	Expresión oral, escrita, dibujos, debates, rutinas de pensamiento, etc.

III. Proporcionar múltiples formas de implicación. (El porqué del aprendizaje)	Mecanismos de autoevaluación, participación a partir de pósts, participación en un proyecto común, etc.
--	---

Fuente: Pastor *et al* (2013).

Lo recién mencionado ha dado lugar a una estructura sobre la que se han diseñado y organizado las actividades a desarrollar con y por el alumnado. *Que los cuentos no cuenten un cuento* está definida por la conversación tanto entre el alumnado como con el/la docente a cargo de guiarla. Así, todas las actividades toman un elemento (p.ej. un vídeo, una imagen, un cuento, un fragmento literario, etc.) como punto de partida para el diálogo, estructurado a través de tareas breves o interrogantes que plantear al grupo. Este enfoque exige la participación e implicación del alumnado para lograr que el trabajo se desarrolle con éxito. Por ello, es crucial construir un espacio de seguridad y confianza en el que este pueda expresarse y acceder a la información de manera diversa.

Esta perspectiva de trabajo se asemeja a la propuesta por las Tertulias Dialógicas, entendidas como “actividades en las que se comparten reflexiones, dudas y opiniones de un grupo sobre la lectura de textos de alto valor cultural y literario” (Racionero y Brown, 2012, p.38). Esta metodología pretende que los participantes lleven a cabo una construcción conjunta del significado del texto a partir de sus experiencias propias. En consecuencia, la lectura trasciende la mera descodificación de las palabras escritas y acaba convirtiéndose en una conversación compartida por los participantes (Valls *et al*, 2014). Ahora bien, una de las características fundamentales de las Tertulias Dialógicas es la lectura obras clásicas de la literatura universal (Valls *et al*, 2008). *Que los cuentos no te cuenten un cuento* no cumple con este requisito, en tanto que las obras trabajadas no son consideradas clásicos. Por ello, se habla de semejanza entre la metodología propuesta y la característica de las Tertulias Dialógicas.

Dicho esto, las actividades se organizan en dos bloques con finalidades diferenciadas: “Bloque 1. Antes de empezar” y “Bloque 2. Los libros a examen”. Por una parte, el primero de los bloques se concibe como una introducción a la temática trabajada en toda la intervención. Por otra parte, el segundo de los bloques de actividades se concibe como una continuación del trabajo de análisis iniciado en el primero, pero con una clara concreción en el terreno de la LIJ. En este sentido, se toman como referencia fragmentos de las obras más leídas por el alumnado, según el cuestionario elaborado.

En cuanto al contexto espacial, será llevada a cabo en el aula ordinaria del grupo muestra, la cual cuenta con todo lo necesario para el correcto desarrollo de las actividades planteadas. Así pues, la organización del alumnado en el espacio coincide con la habitual del grupo muestra. De esta manera, el agrupamiento para todas las sesiones de trabajo será: tres grupos mixtos de cuatro personas y dos grupos mixtos de cinco personas. Con esta organización, se pretende contribuir a la colaboración entre el alumnado, generando situaciones de apoyo con especial atención al alumnado de necesidades. No obstante, las actividades planteadas contemplan tiempos tanto de trabajo individual como en equipo.

En la propuesta de intervención que se presenta, el docente cumple el papel de mediador entre el alumnado y las actividades. Así, debe facilitar la participación del alumnado proponiendo preguntas, orientando de la conversación, guiando en el desarrollo de las actividades, preparando materiales, etc. Por su parte, el alumnado ha de implicarse y participar en las actividades planteadas en tanto que están basadas en sus aportaciones. A su vez, las niñas y niños también participarán en su proceso de evaluación propio y en el de la propuesta en sí con el fin de fomentar sus habilidades metacognitivas.

4.7. SESIONES DE TRABAJO

4.7.1. Sesiones de introducción. Bloque 1: Antes de empezar

La intención de este bloque de actividades es introducir al alumnado en el contexto de análisis de los estereotipos de género presentes en diferentes ámbitos de la vida a fin de ser capaces de aplicar lo trabajado en el siguiente bloque de actividades.

Sesión 1: Los chicos y las chicas también pueden							
CC. Clave		CC. Específicas			Saberes básicos		
CCL	CC	C.E.4	C.E.5	C.E.10	1.A	2.A	2.C
Desarrollo							
<p>1. Cosas de chicos, cosas de chicas (5’). La o el docente a cargo leerá en voz alta un listado de seis actividades y el alumnado deberá escribir “Chico” o “Chica” en función del género a quien asocie dicha actividad. Las actividades elegidas tendrán una clara marca de género como, por ejemplo: pintarse las uñas, ponerse falda, jugar al fútbol, llevar el pelo muy corto, etc.</p> <p>Cada alumno y alumna recibirá un pequeño trozo de papel en el que apuntará las asociaciones que ha hecho con cada una de las actividades. Dado que tiene una finalidad meramente informativa, se realizará de manera anónima. Una vez completada la lista, el/la docente recogerá los papeles y los reservará para una actividad posterior.</p> <p>2. El feminismo contado para niños: Una lucha justa (15’). La actividad consiste en el visionado del vídeo titulado “El feminismo contado para niños: Una lucha Justa” disponible en la plataforma YouTube. El vídeo aborda la situación presente y pasada de las mujeres, así como el papel del feminismo.</p> <p>Para el desarrollo, se propone que tras el visionado se inicie una pequeña conversación con el alumnado a fin de conocer su punto de vista en torno a lo tratado en el vídeo. Puede resultar de interés volver a ver el vídeo, parando y haciendo breves preguntas de comprensión. La conversación grupal puede girar en torno a cuestiones recogidas en la infografía incluida en el Anexo 5.</p> <p>3. Los chicos y las chicas también pueden (20’). A modo de introducción, se recuperan los papeles de la actividad “Cosas de chicos, cosas de chicas” y se anota en la pizarra un recuento de las respuestas del alumnado para tener una visión general de las percepciones del alumnado.</p>							

A partir de esa percepción del alumnado, se presenta y se lee el álbum ilustrado *Las chicas y los chicos también pueden* de Sophie Gourion e Isabelle Maroger. Para ello, el alumnado se dispondrá formando medio círculo de manera que todas/os puedan ver y oír bien. Durante la lectura, se recomienda proponer interrogantes para captar la atención del alumnado ([Anexo 5](#)).

- 4. Nuestro manifiesto para el 8M (5’).** Esta actividad tiene lugar en dos momentos: 1) Últimos cinco minutos de la sesión 1; y 2) Últimos diez minutos de la sesión 2. En esta sesión, el alumnado deberá pensar una propuesta de mejora y anotarla en su agenda. Para acotar la tarea, el alumnado será preguntado acerca de aquellas cosas que creen que es importante cambiar, teniendo en cuenta lo trabajado en las actividades anteriores. Si se observan dificultades, el/la docente podrá favorecer que surjan ideas a través de preguntas como, por ejemplo: ¿Os parece bien solo las chicas hagan las tareas del hogar? ¿Qué proponéis para cambiarlo?”, “¿Qué pensáis de que no le demos tanta importancia a las mujeres en los deportes?, etc.

Materiales

- **Act. 1:** Listado de actividades, 18 trozos de papel, 4 trozos de papel adaptados y material de escritura.
- **Act. 2:** Video: <https://www.youtube.com/watch?v=O5pZCwIH3tE>
- **Act. 3:** Álbum ilustrado: *Las chicas y los chicos también pueden* de Sophie Gourion e Isabelle Maroger y/o vídeo del libro: <https://www.youtube.com/watch?v=f3cuwW0ezS8>

Sesión 2: ¿Por qué existe el 8M?

CC. Clave	CC. Específicas		Saberes básicos
CCL	C.E.5	C.E.10	1.B

Desarrollo

- 1. Nuestro manifiesto (15’).** En esta actividad, se continúa con el trabajo iniciado en la sesión anterior. El alumnado tendrá que escribir su propuesta en el manifiesto, creándose uno por grupo. Una vez este se haya finalizado, un/a portavoz de cada equipo lo leerá frente a toda la clase como cierre de la segunda sesión, dedicada a la conmemoración del Día Internacional de la Mujer.
- 2. ¿Por qué hay un Día Internacional de la Mujer? (15’).** La actividad consiste en la lectura/exposición de la presentación y la realización de una ficha. El/la docente proyectará en la pantalla digital las diapositivas y explicará su contenido a la vez que involucrará al alumnado a través de preguntas que fomenten la participación. Una vez terminada, cada alumno/a recibe una ficha resumen con información incompleta que tendrá que cubrir con la ayuda del resto de miembros de su grupo.
- 3. Mujeres científicas (15’).** Durante esta actividad, se pretende dar espacio al alumnado para compartir el trabajo realizado en relación a una mujer científica de su elección. La ficha completada de manera autónoma será explicada por cada alumno/a y posteriormente se pegará en el mural final.

Materiales

- **Act. 1:** Plantilla de manifiesto ([Anexo 6](#)) y materiales de escritura.
- **Act. 2:** Presentación Día Internacional de la Mujer: <https://view.genial.ly/63f7f96c13e311001065c5f5/presentation-women-presentation>, Fichas resumen 8M ([Anexo 7](#)) de información.
- **Act. 3:** Fichas científicas ([Anexo 8](#))

4.7.2. Sesiones de desarrollo. Bloque 2: Los libros a examen

La intención de este bloque de actividades es profundizar en el análisis de los estereotipos de género a partir de fragmentos de las tres obras de LIJ más leídas por el alumnado. De acuerdo con los datos recogidos, estas tres son: *El Diario de Greg* (Kenny, 2008), *Gerónimo Stilton* (Demi, 2005) y *Los futbolísimos* (Santiago, 2013).

Sesión 3: Diario de Greg									
CC. Clave		CC. Específicas				Saberes básicos			
CCL	CC	C.E.3	C.E.4	C.E.5	C.E.10	1.A	1.B	2.A	2.C
Desarrollo									
<p>1. Presentación del libro (5’). Breve presentación del libro al alumnado para la que se contará con la participación de aquellos/as que ya lo hayan leído con anterioridad. El objetivo es situar a todo el grupo-clase en la temática y tipo de libro que se trabajará en la sesión. A su vez, se preguntará al alumnado, en este momento, si han leído <i>El diario de Nikki</i> por la conexión entre las dos obras.</p> <p>2. Lectura del fragmento (5’). Se nombrará a un niño o niña para la lectura del fragmento seleccionado. Resulta de interés dejar unos minutos para la lectura individual en silencio, con el fin de asegurar la comprensión de lo leído.</p> <p>3. ¿Qué es ser una nenaza? (15’). En esta actividad se propone que el alumnado exprese su punto de vista sobre esta situación a través de preguntas lanzadas al grupo (Anexo 5). Para recoger los puntos de vista, se recomienda anotar las palabras o ideas que surgen en la conversación. Resulta interesante hacer una nube de palabras con ellas para obtener un resumen visual del diálogo que puede ser colocado en el mural final.</p> <p>4. ¿Qué le dirías a Greg? (20’). En base a lo hablado en la actividad anterior, se plantea al alumnado la posibilidad de escribirle una carta a Greg. En ella, se pretende que el alumnado exprese su propia versión de lo hablado anteriormente. Con el fin de estructurar la actividad, se plantea la pregunta: “¿Qué le dirías a Greg si fuera tu amigo y le oyeras decir esas cosas?”. Para la elaboración de la actividad, el alumnado contará con una plantilla en la que se especifica la extensión máxima del texto. Una vez terminado, el alumnado que así lo desee puede leerla en voz alta. No obstante, todas las creaciones serán recogidas por el/la docente para su evaluación.</p>									
Materiales									
<ul style="list-style-type: none"> ○ Act. 2: Página 9 del libro <i>Diario de Greg 1: un pringao total</i>. ○ Act. 3: Tiza, pizarra y ordenador con acceso a internet 									

- **Act. 4:** Ficha carta ([Anexo 9](#))

Sesión 4: Los futbolísimos										
CC. Clave		CC. Específicas				Saberes básicos				
CCL	CC	C.E.3	C.E.4	C.E.5	C.E.10	1.A	1.B	2.B	2.A	2.C
Desarrollo										
<p>1. Presentación del libro (5’). Breve presentación del libro al alumnado para la que se contará con la participación de aquellos/as que ya lo hayan leído con anterioridad. El objetivo es situar a todo el grupo-clase en la temática y tipo de libro que se trabajará en la sesión.</p> <p>2. Lectura del fragmento (7’). Se nombrará a un niño o niña para la lectura del fragmento seleccionado. Resulta de interés dejar unos minutos para la lectura individual en silencio, con el fin de asegurar la comprensión de lo leído.</p> <p>3. ¿Con qué palabras nos definimos pensáis? (15’). Con el fin de estructurar las ideas, se propone la entrega de una ficha al alumnado en la que este tenga que escribir, de manera individual, los adjetivos que se utilizan en el fragmento para uno y otro género. Una vez completada, se inicia el debate y se crea una tabla conjunta que posteriormente será pegada en el mural-exposición. Dicha tabla grupal, puede ser creada digitalmente por parte de la/el docente.</p> <p>Por un lado, este fragmento permite abordar la presencia de mujeres en contextos tradicionalmente masculinos como el fútbol y la necesidad de abrirlos. Así, se pueden plantear interrogantes alrededor de la presentación que se hace de Marilyn (Anexo 5). Por otro lado, el fragmento también permite tratar el tipo de adjetivos que se utilizan para describir a chicos y chicas. Así, se pueden plantear interrogantes para estimular la conversación (Anexo 5).</p> <p>4. Describiendo al suplente (15’). En esta actividad, el alumnado deberá describir al tercer jugador/a suplente del equipo del Soto Alto F.C. Para ello, la/el docente asignará a cada alumno/a una compañera o compañero de clase.</p> <p>Asimismo, entregará una ficha en la que se guía el proceso de creación. Una vez terminada, el alumnado podrá leerla en voz alta a toda la clase. Posteriormente, todas las fichas serán recogidas para su evaluación y colocación en el mural.</p>										
Materiales										
<ul style="list-style-type: none"> ○ Act. 2: Páginas 6, 7 y 8 del libro <i>Los Futbolísimos 1: El misterio de los árbitros dormidos</i> ○ Act. 3: Ficha adjetivos (Anexo 10). Como complemento, puede verse el vídeo “Run like a girl”: https://www.youtube.com/watch?v=qtDMYGjYIMg ○ Act. 4: Ficha descripción (Anexo 11) 										

Sesión 5: Gerónimo Stilton									
CC. Clave		CC. Específicas				Saberes básicos			
CCL	CC	C.E.3	C.E.4	C.E.10	1.A	2.B	2.A	2.C	
Desarrollo									

1. **Presentación del libro (5’)**. Breve presentación del libro al alumnado para la que se contará con la participación de aquellos/as que ya lo hayan leído con anterioridad. El objetivo es situar a todo el grupo-clase en la temática y tipo de libro que se trabajará en la sesión.
2. **Lectura del fragmento (5’)**. Se nombrará a un niño o niña para la lectura del fragmento seleccionado. Resulta de interés dejar unos minutos para la lectura individual en silencio, con el fin de asegurar la comprensión de lo leído.
3. **¿La ropa es cosa de chicas? (20’)**. Para estructurar la conversación, se propone que el alumnado elabore de manera grupal la rutina de pensamiento “Compara y Contrasta” en la que analice fotografía de la sección de niños y una de la sección de niñas de una tienda de ropa. Este ejercicio sirve de punto de partida para una conversación posterior en base a los interrogantes recogidos en el [Anexo 5](#). A su vez, se contempla la utilización de fotografías de hombres, cuyo estilo de ropa rompe con los estereotipos marcados para el género masculino. De igual forma, es conveniente recordar las páginas dedicadas a la vestimenta del álbum ilustrado ya trabajado *Las chicas y los chicos también pueden* de Sophie Gourion e Isabelle Maroger.
4. **Estilista por un día**. En base a lo comentado en la actividad anterior, el alumnado creará su propia versión de Gerónimo Stilton vestido al margen de los estereotipos de género. Para ello, se entregará a cada alumna/o una ficha con la silueta del personaje para que dibujen sobre ella la ropa que crean conveniente.

Materiales

- **Act. 2:** Capítulo *Otra vez en la oficina* del libro *Gerónimo Stilton 1: Mi nombre es Stilton*, Gerónimo Stilton.
- **Act. 3:** Ficha comparación tiendas de niños y niñas ([Anexo 12](#)). Fotografías de referentes masculinos ([Anexo 13](#))
- **Act. 4:** Ficha recortable Gerónimo Stilton ([Anexo 14](#)).

4.7.3. Sesión de evaluación

La intención de esta última sesión es dedicar un tiempo al cierre de *Que los cuentos no te cuenten un cuento*. De esta manera, todas las actividades están orientadas a la evaluación a través de diferentes instrumentos, explicados con más detalle en el apartado “4.8. Evaluación y resultados” de este TFG.

Sesión 6: Evaluación		
CC. Clave	CC. Específicas	Saberes básicos
CPSSA	C.E.4	
Desarrollo		
1. Presentación de la sesión (5’) . Breve explicación del trabajo que se llevará a cabo en la sesión de evaluación, recalando la importancia que tiene la visión del alumnado en todo el proceso.		

- 2. Reflexión grupal (12’).** La pizarra se divide en dos mitades tituladas: “Antes pensaba” y “Ahora pienso”. A su vez, se reparten dos pósits al alumnado para que escriba en cada uno de ellos algo que pensaba antes de la intervención y algo que piensa después de ella. Para facilitar el surgimiento de ideas, es interesante que el/la docente proponga temas que hayan sido comentados durante las sesiones anteriores.
- 3. Me evalúo (10’).** Tiempo dedicado a la autoevaluación. Para ello, el/la docente proyectará la rúbrica en la pizarra digital de manera que el alumnado tenga una referencia para completar la diana de evaluación. Una vez terminada, el alumnado entregará el instrumento al docente.
- 4. Si yo fuera profe, cambiaría (15’).** Tiempo dedicado a la evaluación de la propuesta. Para ello, el/la docente repartirá la lista de control y leerá los ítems con el alumnado de manera que este pueda consultar cualquier duda.

Materiales

- **Act. 2:** Tiza, pizarra, pósits y material de escritura.
- **Act. 3:** Diana de evaluación ([Anexo 15](#))
- **Act. 4:** Lista de control ([Anexo 16](#))

4.8. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Dadas las características del grupo muestra, la atención a la diversidad es una cuestión clave en esta propuesta de intervención. En este sentido, las actividades han sido diseñadas teniendo desde la intención de llevar a cabo las modificaciones pertinentes que para que todo el alumnado participe y aprenda.

En el caso específico del alumnado con evaluación psicopedagógica, se han tenido en cuenta las estrategias que tanto la tutora del grupo como los profesionales de PT y AL ponen en práctica normalmente con el alumnado. Así, las tareas de escritura son más breves, las fichas incluyen selección múltiple, la entrega escrita se sustituye por una exposición oral, se da una interpelación directa en las actividades de debate, etc. En el [Anexo 17](#) se especifican las medidas planteadas en cada actividad para este alumnado.

4.9. EVALUACIÓN

El Artículo 16.1 del Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias establece que “La evaluación del alumnado será global, continua y formativa, y tendrá en cuenta el grado de desarrollo de las competencias clave y su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje”. En este contexto, *Que los cuentos no te cuenten un cuento* aborda la evaluación como un proceso en el que analizar los resultados del trabajo del alumnado con el fin de proponer medidas de mejora (Hamodi, *et al*,2015).

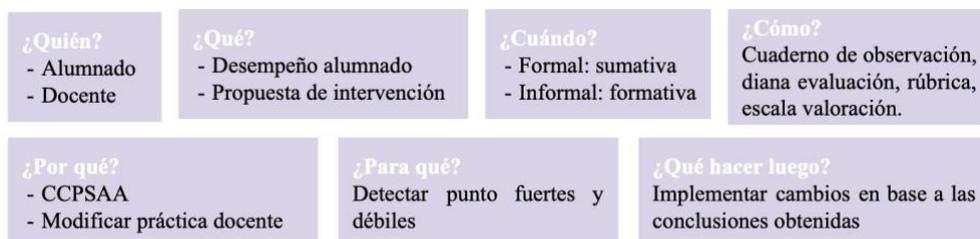
Desde esta perspectiva, la evaluación ha de estar orientada hacia el aprendizaje, tomándola como un elemento más de este proceso. Sanmartín (2007, p. 56) afirma que “los alumnos que aprenden son fundamentalmente aquellos que saben detectar y regular ellos mismos sus dificultades y pedir y encontrar las ayudas significativas para

superarlas”. Asimismo, la participación del alumnado en el proceso de evaluación contribuye especialmente al desarrollo de una de las Competencias Clave trabajadas en esta propuesta de intervención: Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender. Asimismo, se fomenta el trabajo de la metacognición, entendida como “el pensamiento dirigido a supervisar nuestra acción” (Marina y Pellicer, 2015, p. 138). *Que los cuentos no te cuenten un cuento* toma esta idea y plantea una doble participación del alumnado: por un lado, la autoevaluación y, por otro, la evaluación de la propuesta y el docente.

El artículo 21.1 del Decreto 57/2022 establece que “el profesorado evaluará los procesos de enseñanza y su propia práctica docente en relación con el logro de los objetivos educativos del currículo y con los resultados obtenidos por el alumnado [...]”. En este sentido, se propone la autoevaluación del docente, así como su participación en la evaluación de la propuesta en sí. A su vez, el/la docente analizará los instrumentos de evaluación utilizados por el alumnado con el fin de alcanzar una conclusión final de la que se deriven las propuestas de mejora.

Para facilitar la estructuración de este apartado, se ha tomado la afirmación de Moreno cuando dice que “todo modelo de evaluación debe prever al menos los siguientes elementos: qué, cómo, cuándo, quién, para qué, por qué y qué hacer con los resultados” (Moreno., 2012, p. 7). Estos han sido sintetizados en la Figura 9.

Figura 9. Elementos de la evaluación de la propuesta de intervención.



Fuente: Elaboración propia.

4.9.1. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación de *Que los cuentos no te cuenten un cuento* han sido tomados del Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias.

CC Clave	Descriptorios operativos
C. Ciudadana	CC. 2.: Participa en actividades comunitarias, [...] de forma dialogada y respetuosa con [...] el valor de la diversidad, y el logro de la igualdad de género, la cohesión social y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
	CC.3.: Reflexiona y dialoga sobre valores y problemas éticos de actualidad, comprendiendo la necesidad [...] de rechazar prejuicios y estereotipos, y de oponerse a cualquier forma de discriminación o violencia.
	CCL.1.: Expresa hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos de forma oral, escrita, signada o multimodal, con claridad y adecuación a

C. Comunicación Lingüística	diferentes contextos cotidianos de su entorno personal, social y educativo, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para intercambiar información y crear conocimiento como para construir vínculos personales.
	CCL. 5.: Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, detectando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.
C. Personal, Social y de Aprender a Aprender	CPSAA.3.: Reconoce y respeta las emociones y experiencias de las demás personas, participa activamente en el trabajo en grupo, asume las responsabilidades individuales asignadas [...].
	CPSAA.5.: [...] Utiliza estrategias de aprendizaje autorregulado y participa en procesos de auto y coevaluación, reconociendo sus limitaciones y sabiendo buscar ayuda en el proceso de construcción del conocimiento.
CC Específicas	Criterios de Evaluación
C.E. 3	C.E.3.2. Participar en interacciones orales espontáneas o regladas, incorporando estrategias básicas de escucha activa y cortesía lingüística libres de estereotipos sexistas.
C.E. 4	C.E.4.2. Analizar, de manera acompañada, el contenido [...] elementales de textos escritos y multimodales sencillos valorando su contenido y estructura.
C.E.5.	C.E.5.1. Producir textos escritos y multimodales sencillos, con coherencia y adecuación, [...], iniciándose en el uso de las normas gramaticales y ortográficas más sencillas al servicio de la cohesión [...].
C.E.10	C.E.10.1. Rechazar los usos lingüísticos discriminatorios e identificar los abusos de poder a través de la palabra a partir de la reflexión grupal acompañada sobre los aspectos básicos, verbales y no verbales, de la comunicación, teniendo en cuenta una perspectiva de género.

La evaluación de las Competencias Clave trabajadas en *Que los cuentos no te cuenten un cuento* no se lleva a cabo de manera directa a través de las técnicas e instrumentos diseñados. Por el contrario, los descriptores operativos seleccionados son valorados de manera implícita al evaluar las Competencias Específicas. En la Tabla 8 se recoge la relación entre los descriptores operativos y las Competencias Específicas.

Tabla 8. Relación entre Competencias Específicas y descriptores operativos de las CC Clave.

Competencias Específicas	Descriptores operativos de las CC. Clave				
C.E. 3	CCL1	CCL5	CC2		
C.E. 4	CCL5		CPSAA5		
C.E.5.	CCL1	CCL5	CPSAA5	CC2	
C.E.10	CCL1	CCL5	CPSAA3	CC2	CC3

Fuente: Elaboración propia.

Los criterios de evaluación de las competencias específicas se concretan en indicadores de logro. Asimismo, estos se conectan con los instrumentos de evaluación a utilizar en cada una de las sesiones y los agentes evaluadores implicados. La tabla que recoge lo recién mencionado ha sido incluida en el [Anexo 18](#). Asimismo, los criterios de calificación corresponderán a los definidos por el centro en su Concreción curricular tal y como recoge el Decreto 57/2022.

4.9.2. Técnicas e instrumentos de evaluación

Las técnicas de evaluación empleadas en esta propuesta de intervención son: 1) Observación y análisis documental llevada a cabo por el/la docente; y 2) Autoevaluación del alumnado a través del análisis del propio desempeño (Hamodi *et al*, 2015). Ambas técnicas, se articulan a través de diversos instrumentos de evaluación, diseñados a tal efecto (Tabla 9).

Tabla 9. Resumen del proceso evaluador.

¿Quién evalúa?	¿Para qué?	¿Con qué?
Docente	Analizar producciones escritas y orales del alumnado	Rúbricas (Anexo 19)
Docente	Recopilar información participaciones en actividades de tertulia o debate	Cuaderno de observación (Anexo 20)
Docente	Analizar propuesta de intervención y práctica docente	Lista de control (Anexo 21)
Alumnado	Analizar propio desempeño	Diana de evaluación (Anexo 15)
Alumnado	Analizar propuesta de intervención	Lista de control (Anexo 16)

Fuente: Elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta todo lo tratado en este Trabajo Fin de Grado, se puede concluir que el objetivo general que ha inspirado su redacción se ha alcanzado en términos generales:

Promover, a partir de las obras de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) de referencia para el alumnado de Educación Primaria, el análisis crítico de los estereotipos de género que en ellas aparecen, prestando especial atención a la construcción de la masculinidad.

La revisión bibliográfica realizada ha permitido identificar tanto los estereotipos de género comúnmente presentes en parte de la Literatura Infantil y Juvenil como su influencia en niños y niñas. Así, se concluye que las narraciones de LIJ son una herramienta fundamental en la transmisión de los mandatos de género a través de la identificación de lectoras y lectores con unos personajes contruidos en base a los estereotipos de género imperantes en la sociedad. De esta manera, el imaginario de lo posible en tanto que niña o niño se ve reducido por una visión sexista de la realidad.

Asimismo, el diseño de un cuestionario *ad hoc* y su aplicación al grupo muestra, objetivo de la propuesta de intervención, ha permitido conocer el punto de partida de este en relación a los estereotipos de género interiorizados a partir de las obras de LIJ que han leído. Si bien los resultados han dejado entrever ciertos estereotipos de género, lo cierto es que, el grupo muestra destaca por la baja influencia de estos en sus respuestas.

A su vez, los datos obtenidos han servido de punto de partida para la elaboración de la propuesta de intervención *Que los cuentos no te cuenten un cuento*. Con ella, se ha pretendido fomentar el pensamiento crítico del alumnado con una metodología basada en el diálogo y la lectura crítica de tres fragmentos de las obras más leídas. Lo observado tras el desarrollo parcial de la propuesta ([Anexo 22](#)), parece indicar que el plan de trabajo se adapta a las características del alumnado y podría cumplir con los objetivos marcados.

Las expectativas previas al desarrollo de este bloque de actividades parecían indicar que el alumnado se mostraría escéptico con la temática y con poco conocimiento sobre esta. Situación que se confirmó al llevar a cabo las mismas actividades en el otro grupo del mismo nivel⁶, cuyo alumnado no respetaba el turno de palabra o elevaban la voz al debatir ante la sorpresa de su tutora. Sin embargo, el grupo muestra tuvo una actitud mayoritaria de apertura ante las cuestiones planteadas, mostrando una clara intención por participar de manera respetuosa y utilizar, genuinamente, un vocabulario no sexista. Por todo ello, puede deducirse que el éxito de esta intervención por su temática no radica tanto en la metodología empleada, sino en el alumnado. Si bien el diseño de las sesiones ha contribuido al surgimiento de ideas, ha sido la actitud del alumnado la que le ha dado sentido al plan de trabajo.

Para finalizar, conviene hacer una breve mención a las limitaciones de este TFG, así como a las futuras líneas de investigación que de él pudieran derivarse. La principal barrera con la que nos hemos encontrado en el desarrollo de este trabajo ha sido la imposibilidad de poder llevar a cabo la propuesta de intervención en su totalidad. Así, no ha sido posible obtener datos suficientes para dar respuesta a las hipótesis planteadas. Asimismo, el tamaño del grupo muestra podría considerarse como otro obstáculo en la obtención de datos representativos para la elaboración de conclusiones concluyentes.

No obstante, las actividades desarrolladas con el alumnado han dejado entrever una conciencia feminista que, en ocasiones, se hacía evidente con afirmaciones como “Para nada, lo contrario del machismo es el hembrismo que es lo mismo que machismo, pero al revés” ante la pregunta “¿El feminismo es lo contrario que el machismo?”. Francamente, el comentario citado ha despertado cierta sorpresa por resultar inesperado y abre la puerta a posibles investigaciones futuras en relación a la construcción de la identidad feminista en los niños y niñas de Educación Primaria.

⁶ El trabajo con este grupo estuvo a cargo de su tutora al margen de este TFG.

6. REFERENCIAS

- Aguilar, C. (2008). Lectura, género, feminismo y LIJ. *Lenguaje y Textos*, (28), 113-128.
- Artal, M. (2009). Construir el género: El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo. *Acciones e Investigaciones Sociales*, (27), 5–21. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.200927340
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. (70/1). Naciones Unidas.
- Bonino, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers feministes*, (6), 7-35. <http://dx.doi.org/10.6035/DossiersF>
- Cabeza, A. (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. *Pedagogía Magna*, (8), 39-45.
- Castellanos, L. (2021). *Desmontando el determinismo biológico mediante el género*. <https://doi.org/10.1344/musas2021.vol6.num1.1>
- Ceballos, M. (2012). Indicadores aplicados a la visión dominante de la masculinidad por adolescentes de educación secundaria: La importancia del “deber ser” hombre. *Última década, 20* (36), 141-162. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100007>
- Cervera, J. (1989). En torno a la Literatura Infantil. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, (12), 157-168.
- Chiliquinga-Campos, F. D., & Balladares-Burgos, J. (2020). Rutinas de pensamiento: Un proceso innovador en la enseñanza de la Matemática. *Revista Andina De Educación*, 3(1), 53–63. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.9>
- Colomer, T. y Olid, I. (2009). Princesitas con tatuaje: Las nuevas caras del sexismo en la ficción juvenil. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (51), 55-67.
- Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la Literatura Infantil y Juvenil. *Revista de Educación*, (2005), 203-216.
- Dami, E. (2005). *Mi nombre es Stilton, Gerónimo Stilton*. Planeta.
- Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 156, del viernes 12 de agosto de 2022.
- De Miguel, A. (2019). *Neoliberalismo sexual: El mito de la libre elección*. Ediciones Cátedra.
- Díez, E. (2022). *Pedagogía antifascista: Construir una pedagogía inclusiva, democrática y de bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*. Editorial Octaedro.
- Díez, E. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 79-98. <https://doi.org/10.35362/rie680201>
- Echeita, G. (2016). Educación inclusiva: De los sueños a la práctica del aula. *Cuaderno de educación*, (75), 1-7.
- Elizondo, C. (2018). Aprendizaje basado en proyectos y diseño universal para el aprendizaje. *Mon petit coin d'éducation*. <https://coralelizondo.files.wordpress.com/2018/12/DUAABP.pdf>

- Enguix, B., Nardini, K., Abril, P. (2018). Introducción: Hombres en movimiento, masculinidades en revisión. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, 34, 5-27.
- Enguix, N., López, C. y Vílchez, L. (2014). *La mochila violeta: Guía de lectura infantil y juvenil no sexista y coeducativa*. Diputación de Granada, Delegación de Igualdad de Oportunidades y Juventud.
- Federación de Gremios de Editores de España (FGEE). (2022). *Hábitos de lectura y compra de libros en España.2021*.
- Fernández-Artigas, E., Etxaniz, X. y Rodríguez-Fernández, A. (2019). Imagen de la mujer en la Literatura Infantil y Juvenil vasca contemporánea. *Ocnos*, 18(1), 63-72. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1902
- Flecha, A., Puigvert, L. y Redondo, G. (2005). Socialización preventiva de la violencia de género. *Feminismo/s*, (6), 107-120. <https://doi.org/10.14198/fem.2005.6.08>
- Freixas, A. (2012). La adquisición del género: El lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual. *Apuntes de Psicología*, 30(1-3) 155-164.
- García, A. y de la Cruz, A. (2022). Masculinidad hegemónica versus masculinidades igualitarias: Una aproximación teórica. *Revista de estudios de juventud*, (25), pp. 33-47.
- García, J. y Hernández, C. (2016). ¿Realidad o fantasía? Roles y estereotipos sexista expuestos a través de representaciones discursivas e iconográficas en cuentos infantiles. *Integra Educativa*, 9(1), 91-110.
- Giroux, H. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Morata.
- González, E., y Rodríguez, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (36), 125-138.
- Grez, F. (2018). Veo, pienso y me pregunto: El uso de rutinas de pensamiento para promover el pensamiento crítico en las clases de historia a nivel escolar. *Revista Praxis Pedagógica*, 18(22), 65-84. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.65-84>
- Hamodi, C., López, V.M. y López, A.T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47271>
- Heiradi, S., Babor, T., De Castro, P., Tort, S. y Curno, M. (2019). Equidad según sexo y de género en la investigación: Justificación de las guías SAGER y recomendaciones para su uso. *Gaceta Sanitaria*, 33(2), 203-210. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.04.003>
- Heras-Sevilla, D., Ortega-Sánchez, D. y Rubia-Avi, M. (2021). Conceptualización y reflexión sobre el género y la diversidad sexual: Hacia un modelo coeducativo por y para la diversidad. *Perfiles Educativos*, 43 (173), 148-165. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59808>

- Instituto de la Mujer (2023). *Principales indicadores estadísticos igualdad*. https://www.inmujeres.gob.es/MujerCifras/Informes/Docs/principales_indicadores_2023.pdf
- Kinney, J. (2008). *Diario de Greg 1: Un pringao total*. RBA
- Lanza, D., Moreno, G., De Diego, A., Ruz, C. y Moreno, A. (2012). Concepciones acerca de la amistad: Un estudio exploratorio con niños españoles e inmigrantes afincados en la Comunidad de Madrid. *International Journal of Development and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 293-302.
- Larrús, P. (2020). *Estereotipos de género presentes en la Literatura Infantil y Juvenil: Lectura deconstructiva*. [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata].
- Latorre, A. (2015). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- León-Ciliotta, R. (2018). Un acercamiento a las investigaciones de la representación de género en la literatura infantil. *Desde el Sur*, 10(2), 347-362. <https://doi.org/10.21142/DES-1002-2018-347-362>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 e diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.
- López, P. (2005). Representación, estereotipos y roles de género en la programación infantil. En Bengoechea, M. Díaz-Agudo, M^a J., Falcón, L., López, P. y Pérez, A. (2005). *Infancia, televisión y género. Guía para la elaboración de contenidos no sexistas en programas infantiles de televisión*. Instituto de la Mujer.
- Lozano, B. (2021). Traducción de literatura infantil y juvenil y perpetuación de modelos de feminidad y masculinidad. *Hachetetepe. Revista científica de Educación y Comunicación*, (22), 1-12. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2021.i22.1207>
- Marina, J. y Pellicer, C. (2015). *La inteligencia que aprende: La inteligencia ejecutiva explicada a los docentes*. Santillana.
- Martínez, M. (2000). La Investigación-Acción en el aula. *Agenda Educativa*, 7(1), 27-39.
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, (39), 01-20.
- Naciones Unidas (2018), *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.
- Núñez, G. (2015). Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿Qué son y qué estudian? *Culturales*, 41(1), 9-31.
- Pastor, B. (2014). La literatura infantil como espacio mediador en la educación de género. *Ráido - Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Letras Da UFGD*, 8(17), 87-104.
- Pastor, C., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Texto completo (versión 2.0)*. Universidad Complutense de Madrid
- Racionero, S. y Brown, M. (2012). Lectura en más espacios y con más personas. *Cuadernos de pedagogía*, 429, 37-39.

- Robles, C., Rearte, P. y Robledo, S. (2021). La convivencia entre la masculinidad hegemónica y las nuevas masculinidades: ¿Es posible el ejercicio de una masculinidad antipatriarcal? *Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales*, (19), 87-107. <https://doi.org/10.54789/rihumso.21.10.19.6>
- Rubín, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. *Nueva Antropología*, 8(30), 95-145.
- Rocha, T. (2019). Desarrollo de la Identidad de Género desde una Perspectiva Psico-Socio-Cultural: Un Recorrido Conceptual. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 250-259.
- Rodríguez-Olay, L. (2022). Estereotipos de Género y Literatura: diseño de un cuestionario para alumnado y profesorado de Primaria. *Revista de Investigaciones Feministas*, 13(1), 359-374. <https://dx.doi.org/10.5209/infe.76369>
- Romero, L. (2017). *Sexismo en las sociedades del siglo XXI: Hacia una escuela secundaria inclusiva*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Cantabria].
- Romero, D. (2011). Identidad de género en personajes de ficción infantil y juvenil. Hacia una ruptura de los estereotipos. *Acciones e Investigaciones Sociales*, (29), 175-202. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.201129543
- Ros, E. (2013). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 329-350.
- Sánchez, M. (2020). *Pedagogías queer: ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Catarata.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Graó.
- Santiago, R. (2013). *Los futbolísimos 1: El misterio de los árbitros dormidos*. SM
- Serrano, D. y Ochoa, A. (2021). Los estereotipos de género y sus limitaciones en el ejercicio de la participación de la infancia en la escuela. *Revista Educación*, 45(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43456>
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: La coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de educación*, (6), 49-78. <https://doi.org/10.35362/rie601207>
- Sureda, I., García-Bacete, F. y Monjas, C. (2009). Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 305-321.
- Valls-Carol, R., Prados-Gallardo, M. y Aguilera-Jiménez, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la escuela*, (82), 31-43. <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i82.03>
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, J. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 71-88. <https://doi.org/10.35362/rie460717>
- Walter, N. (2010). *Muñecas vivientes: El regreso del sexismo*. Turner Publicaciones.

7. ANEXO

Anexo 1: Cuestionario realizado al alumnado

Fuente: Elaboración propia



Cuestionario TFG – Alumna: María Riera González – Tutora: Lucía Rodríguez Olay

QUE LOS CUENTOS NO TE CUENTEN UN CUENTO - CUESTIONARIO -

¡Hola!
Antes de que empieces a contestar este cuestionario, quiero darte las gracias por ayudarme con mi trabajo. Además, te recuerdo que **no tienes que poner tu nombre** en ninguna parte porque tus respuestas son anónimas. Por eso, me ayudaría mucho que respondieras siendo sincera/o y que contestes lo que piensas sin miedo. ¡Muchas gracias!
María.

I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Completa la tabla con los datos que pide.

1) Edad: _____

2) Género: Mujer Hombre

¿Cuáles de estos libros has leído? Márcalos con una cruz. (Puedes marcar más de uno)

<i>Los futbolísimos</i>	<input type="checkbox"/>
Harry Potter	<input type="checkbox"/>
Diario de Greg	<input type="checkbox"/>
<i>Los forasteros del tiempo</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Gerónimo Stilton</i>	<input type="checkbox"/>

Algunos de estos libros pertenecen a una colección, ¿de cuáles has leído más de uno?

De los que has marcado, ¿cuál es tu favorito?

Además de los que has marcado, ¿qué otros libros has leído y te han gustado? Escribe al menos dos títulos.

II. MI OPINIÓN

Lee las siguientes afirmaciones con atención. Marca con una "X" cuánto estás de acuerdo con cada una de ellas.

	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
Prefiero que en los libros las chicas sean las que manden.				
Prefiero que en los libros los chicos sean los que manden.				
Los libros muestran el mundo tal y como es.				
Hay algunas cosas que salen en los libros y que las chicas no pueden hacer.				

1



Cuestionario TFG – Alumna: María Riera González – Tutora: Lucía Rodríguez Olay

Hay algunas cosas que salen en los libros y que los chicos no pueden hacer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los personajes femeninos son más divertidos que los masculinos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los personajes masculinos son más divertidos que los femeninos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gusta que las pandillas sean de chicos y chicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gusta que las pandillas sean solo de chicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gusta que las pandillas sean solo de chicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III. POR QUÉ ME GUSTAN ESTOS LIBROS

Escoge un libro de entre los que has señalado y nombrado antes. Marca con una "X" las razones por las que te gustan. Recuerda: puedes marcar más de una razón.

Título del libro: _____

<input type="checkbox"/>	Dan consejos sobre qué hacer y cómo comportarse
<input type="checkbox"/>	Cuentan historias de amor
<input type="checkbox"/>	Cuentan historias fantásticas
<input type="checkbox"/>	Cuentan historias de misterio
<input type="checkbox"/>	Cuentan historias de amistad entre chicos
<input type="checkbox"/>	Cuentan historias de amistad entre chicas
<input type="checkbox"/>	Cuentan historias de amistad entre chicas y chicas
<input type="checkbox"/>	Cuentan cosas que podrían pasarme a mí
<input type="checkbox"/>	Me identifico con el/la protagonista

IV. PERSONAJES

Escoge un libro de entre los que has señalado y nombrado antes. Marca con una "X" las características que crees que corresponden con la/el protagonista. Recuerda: puedes marcar más de una razón.

Título del libro: _____

<input type="checkbox"/>	Deportista	<input type="checkbox"/>	Sincero/a
<input type="checkbox"/>	Inteligente	<input type="checkbox"/>	Se preocupa por su aspecto
<input type="checkbox"/>	Valiente	<input type="checkbox"/>	Le respetan
<input type="checkbox"/>	Estudioso/a	<input type="checkbox"/>	Hace trampas
<input type="checkbox"/>	Cariñoso/a	<input type="checkbox"/>	Divertido/a
<input type="checkbox"/>	Sensible	<input type="checkbox"/>	Se lleva bien con su familia
<input type="checkbox"/>	Líder	<input type="checkbox"/>	Se lleva bien con los y las profes
<input type="checkbox"/>	Se enamora con facilidad	<input type="checkbox"/>	Solo tiene amigos
<input type="checkbox"/>	Ayuda a las demás personas	<input type="checkbox"/>	Solo tiene amigas
<input type="checkbox"/>	Quiere hacer el bien	<input type="checkbox"/>	Tiene amigos y amigas

2

Anexo 2: Listado definitivo de preguntas realizadas al alumnado

Fuente: Elaboración propia en base a Rodríguez-Olay (2022).

I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

I.1. Edad

I.2. Género

I.2.1. Mujer

I.2.2. Hombre

I.3. ¿Cuáles de estos libros has leído? Márcalos con una cruz. (Puedes marcar más de uno)

I.3.1. Los futbolísimos

I.3.2. Harry Potter

I.3.3. Diario de Greg

I.3.4. Los forasteros del tiempo

I.3.5. Gerónimo Stilton

I.4. Algunos de estos libros pertenecen a una colección, ¿de cuáles has leído más de uno?

I.5. De los que has marcado, ¿cuál es tu favorito?

I.6. Además de los que has marcado, ¿qué otros libros has leído y te han gustado?

Escribe al menos dos títulos.

II. MI OPINIÓN

II.1. Lee las siguientes afirmaciones con atención. Marca con una “X” cuánto estás de acuerdo con cada una de ellas.

II.1.1. Prefiero que en los libros las chicas sean las que manden

II.1.2. Prefiero que en los libros los chicos sean los que manden.

II.1.3. Los libros muestran el mundo tal y como es.

II.1.4. Hay algunas cosas que salen en los libros y que las chicas no pueden hacer.

II.1.5. Hay algunas cosas que salen en los libros y que los chicos no pueden hacer.

II.1.6. Los personajes femeninos son más divertidos que los masculinos.

II.1.7. Los personajes masculinos son más divertidos que los femeninos.

II.1.8. Me gusta que las pandillas sean de chicos y chicas.

II.1.9. Me gusta que las pandillas sean solo de chicos.

II.1.10. Me gusta que las pandillas sean solo de chicas.

III. POR QUÉ ME GUSTAN ESTOS LIBROS

III.1. Escoge un libro de entre los que has señalado y nombrado antes. Marca con una “X” las razones por las que te gustan. Recuerda: puedes marcar más de una razón.

III.1.1. Título del libro

III.1.1.1. Dan consejos sobre qué hacer y cómo comportarse.

III. 1.1.2. Cuentan historias de amor.

III.1.1.3. Cuentan historias fantásticas.

III.1.1.4. Cuentan historias de misterio.

III.1.1.5. Cuentan historias de amistad entre chicos.

- III.1.1.6. Cuentan historias de amistad entre chicas.
- III.1.1.7. Cuentan historias de amistad entre chicos y chicas.
- III.1.1.8. Cuentan cosas que podrían pasarme a mí.
- III.1.1.9. Me identifico con el/la protagonista.

IV. PERSONAJES

IV.1. Escoge un libro de entre los que has señalado y nombrado antes. Marca con una “X” las características que crees que corresponden con la/el protagonista. Recuerda: puedes marcar más de una razón.

IV.1.1. Título del libro

IV.1.1.1. Deportista.

IV.1.1.2. Inteligente.

IV.1.1.3. Valiente.

IV.1.1.4. Estudioso/a.

IV.1.1.5. Cariñoso/a.

IV.1.1.6. Sensible.

IV.1.1.7. Líder.

IV.1.1.8. Se enamora con facilidad.

IV.1.1.9. Ayuda a las demás personas.

IV.1.1.10. Quiere hacer el bien.

IV.1.1.11. Sincero/a.

IV.1.1.12. Se preocupa por su aspecto.

IV.1.1.13. Le respetan.

IV.1.1.14. Hace trampas.

IV.1.1.15. Divertido/a.

IV.1.1.16. Se lleva bien con su familia.

IV.1.1.17. Se lleva bien con los y las profes.

IV.1.1.18. Solo tiene amigos.

IV.1.1.19. Solo tiene amigas.

IV.1.1.20. Tiene amigos y amigas.

V. LO QUE HE APRENDIDO CON ESTOS LIBROS

V.1. Escoge un libro de entre los que has señalado y nombrado antes. Marca con una “X” cuánto estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

V.1.1. Título del libro

V.1.1.1. Que las chicas necesitan ser ayudadas por un chico.

V.1.1.2. Que los chicos necesitan ser ayudados por una chica.

V.1.1.3. Que si haces trampas las cosas te saldrán bien.

V.1.1.4. Que para quererte es necesario gustarle a alguien.

V.1.1.5. Que las personas mayores no entienden nada.

V.1.1.6. Que hay que ser un chico valiente.

V.1.1.7. Que hay que ser una chica valiente.

V.1.1.8. Que hay que ser un chico atrevido.

V.1.1.9. Que hay que ser una chica atrevida.

- V.1.1.10. Que ser guapo es importante.
- V.1.1.11. Que ser guapa es importante.
- V.1.1.12. Que hay que confiar en tus amigos/as.
- V.1.1.13. Que tus amigos/as te traicionarán.
- V.1.1.14. Que el equipo o grupo de amigos/as es lo más importante.

VI. LO QUE HACEN LOS CHICOS Y LAS CHICAS EN ESTOS LIBROS

VI.1. Escoge un libro de entre los que has señalado antes. Marca con una “X” la frecuencia (número de veces) con la que las siguientes acciones ocurren en los libros.

VI.1.1. Título del libro

VI.1.1.1. Las chicas practican un deporte.

VI.1.1.2. Los chicos practican un deporte.

VI.1.1.2. Las chicas juegan en equipo.

VI.1.1.3. Los chicos juegan en equipo.

VI.1.1.4. Las chicas juegan solas.

VI.1.1.5. Los chicos juegan solos.

VI.1.1.6. Son las chicas las que son guapas, van muy arregladas, no se meten en líos.

VI.1.1.7. Son los chicos los que tienen aventuras, se pelean, son valientes y hacen deporte.

VI.1.1.8. Los personajes masculinos me enseñan más cosas que los femeninos.

VI.1.1.9. Los personajes femeninos me enseñan más cosas que los masculinos.

VI.1.1.10. En las pandillas de los libros que leo, mandan las chicas.

VI.1.1.11. En las pandillas de los libros que leo, mandan los chicos.

VII. ANTES DE TERMINAR

VII.1. Si quieres, pueden contarme aquí alguna idea que te haya venido a la cabeza mientras hacías el cuestionario. Por ejemplo, tu opinión sobre el tipo de cosas que hacen los chicos y las chicas en los libros, algún cambio que harías a los libros, algo que les dirías a las chicas y a los chicos de los libros que has leído sobre su forma de actuar... Aquí te dejo unas líneas por si se te ocurre algo.

[*Volver al cuerpo del TFG*](#)

Anexo 3: Competencias Clave y sus descriptores operativos y Competencias Específicas y sus criterios de evaluación

Fuente: Elaboración propia

Competencias Clave	Descriptores operativos	
C. Ciudadana	CC. 2	CC.3
C. Comunicación Lingüística	CCL.1	CCL. 5
C. Personal, Social y de Aprender a Aprender	CPSAA.3	CPSAA.5
Competencias Específicas	Criterios de Evaluación	
C.E. 3	C.E.3.2.	
C.E. 4	C.E.4.2.	
C.E.5.	C.E.5.1.	
C.E.10	C.E.10.1	

[Volver al cuerpo del TFG](#)

Anexo 4: Horario escolar del grupo muestra

Fuente: Elaboración propia.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00 - 10:00	Matemáticas	C. Asturiana - Asturiano	Valores - Religión	Lengua	Matemáticas
10:00 - 11:00	Inglés	Lengua	Lengua	Música	Lengua
11:00 - 11:45	(*) Lengua	Inglés	Inglés	C. Naturales	C. Sociales
11:45 - 12:15	Recreo				
12:15 - 13:15	E.F.	Matemáticas	Matemáticas	E.F.	Plástica
13:15 - 14:00	C. Naturales	Lengua	C. Sociales	Inglés	Inglés
(*) Apoyo de 4ºA en el aula — PT — AL					

[Volver al cuerpo del TFG](#)

Anexo 5: Interrogantes para guiar las actividades de discusión

Fuente: Elaboración propia

PROPUESTA DE INTERROGANTES PARA LA REFLEXIÓN DEL ALUMNADO

Sesión 1 Act 1

- ¿Qué pensáis de lo que ocurría en el pasado?
- ¿Os parece justo? ¿Por qué?
- ¿Os habíais dado cuenta de esa diferencia? ¿En dónde lo notáis?
- ¿Y qué pensáis de que los chicos actúen así? ¿Por qué creéis que lo hacen?
- ¿Cómo pensáis que se puede solucionar?, ¿Es algo que solo tienen que solucionar las chicas? ¿Si nos juntamos chicos y chicas creéis que podemos cambiarlo?
- ¿Alguna vez disteis hablar de feminismo? ¿Qué creéis que es?
- Etc.

Sesión 1 Act 3

- Chicos, ¿alguna vez os ha apetecido hacer baile? ¿Y lo habéis hecho?
- Chicas, ¿soléis ver a niños con falda? ¿Y qué pensáis?
- Chicos, ¿os pintaríais las uñas?
- Etc.

Sesión 3 Act 3

- ¿Qué es ser una nenaza?, ¿lo habéis oído alguna vez?
- ¿Las chicas pueden ser unas nenazas?
- ¿Habrá una palabra similar para las chicas?, ¿cuál?
- ¿Qué nos hace decir que un chico es una nenaza?
- ¿Para qué le dirán a un chico esa palabra?, ¿creéis que está bien?, ¿Qué haríais si os lo dicen?
- Etc.

PROPUESTA DE INTERROGANTES PARA LA REFLEXIÓN DEL ALUMNADO

Sesión 4 Act 3

PARA LA DESCRIPCIÓN DE MARILYN

- ¿Por qué está ella en el equipo?, ¿suelen jugar las chicas al fútbol en el patio, ¿por qué?
- ¿Por qué dice eso de que "te olvidas de que es una chica"?
- ¿Hay aquí alguna compañera que le gustaría jugar y no juega?, ¿qué pueden hacer los chicos para que se anime a hacerlo? etc.

PARA LA REFLEXIÓN GENERAL

- ¿Cómo describen a las chicas?
- ¿Cómo describen a los chicos?
- ¿Notáis alguna diferencia?, ¿cuál?, ¿qué os parece?
- ¿En los libros que leéis suele pasar?, ¿lo cambiaríais?, ¿pensáis que en la vida real también nos pasa?

Sesión 5 Act 3

- ¿Creéis que la ropa es cosa de chicas? ¿Por qué?
- ¿Qué os parece que la parte de las tiendas sea más pequeña para los chicos?
- ¿Os habíais fijado en las diferencias entre la ropa de niño y niña?
- Chicos, ¿qué pensaríais si un amigo aparece con falda? ¿Y si una chica llega con pantalón? ¿Por qué?
- ¿Alguna vez os gusta alguna prenda que "no es para vosotros/as"? ¿cuál?
- ¿Os gusta la ropa que llevan estos chicos famosos? ¿Les copiaríais el look?
- Chicas, ¿qué pensáis de estas diferencias? ¿Hay algo que no os gusta poneros? ¿El qué? ¿Por qué?
- Etc.



[Volver al cuerpo del TFG](#)

Anexo 6: Ficha manifiesto

Fuente: Elaboración propia

Ficha 1.4.1.



NUESTRO MANIFIESTO PARA EL
8M
Día Internacional de la Mujer Trabajadora



Escribimos este manifiesto porque creemos que entre todos y todas tenemos que conseguir que:

1

2

3

4

Firmado:

[Volver al cuerpo del TFG](#)

Anexo 7: Fichas de trabajo presentación 8M

Fuente: Elaboración propia

Ficha 2.1.1.



LA HISTORIA DETRÁS DEL 8M Día Internacional de la Mujer Trabajadora



¿Por qué se empezó a celebrar el 8M?

En marzo de _____ las trabajadoras de una fábrica de _____ protestaron para mejorar sus derechos. Desde entonces, fueron _____ las mujeres que siguieron protestando para conseguir mejorar su vida.



¿Quién y cuándo se propuso que fuera el 8 de marzo?



En 1910, gracias a _____ Zetkin se aprobó la celebración del «Día de la Mujer Trabajadora». Pero no se empezó a celebrar hasta un año después y solo se hizo en _____ países de _____.

¿Qué ocurrió en Nueva York en 1911?

Se produjo un grave _____ en una fábrica de _____ en la que murieron muchas mujeres. Desde entonces, sus derechos en el trabajo mejoraron.

La leyenda dice que el humo del incendio era _____, color que está asociado a la celebración del 8M



¿Cuándo se empezó a celebrar internacionalmente?

En 1975, la ONU empezó a celebrar el _____ de marzo como el día Internacional de la Mujer Trabajadora.

¿Por qué se sigue celebrando?

El 8M sigue siendo una fecha muy importante en el que recordamos que todavía quedan muchas cosas que cambiar para conseguir la _____ entre hombres y mujeres.

Ficha 2.1.2.



LA HISTORIA DETRÁS DEL 8M Día Internacional de la Mujer Trabajadora



¿Por qué se empezó a celebrar el 8M?

En marzo de 1857 / 1957, las trabajadoras de una fábrica de Nueva York / Berlín protestaron para mejorar sus derechos. Desde entonces, fueron muchas / pocas las mujeres que siguieron protestando para conseguir mejorar su vida.



¿Quién y cuándo se propuso que fuera el 8 de marzo?



En 1910, gracias a Clara/ Petra Zetkin se aprobó la celebración del «Día de la Mujer Trabajadora». Pero no se empezó a celebrar hasta un año después y solo se hizo en 4 / 7 países de Europa / Asia.

¿Qué ocurrió en Nueva York en 1911?

Se produjo un grave incendio / accidente en una fábrica de ropa / de coches en la que murieron muchas mujeres. Desde entonces, sus derechos en el trabajo mejoraron.

La leyenda dice que el humo del incendio era morado / azul, color que está asociado a la celebración del 8M



¿Cuándo se empezó a celebrar internacionalmente?

En 1975, la ONU empezó a celebrar el 8 / 18 de marzo como el día Internacional de la Mujer Trabajadora.

¿Por qué se sigue celebrando?

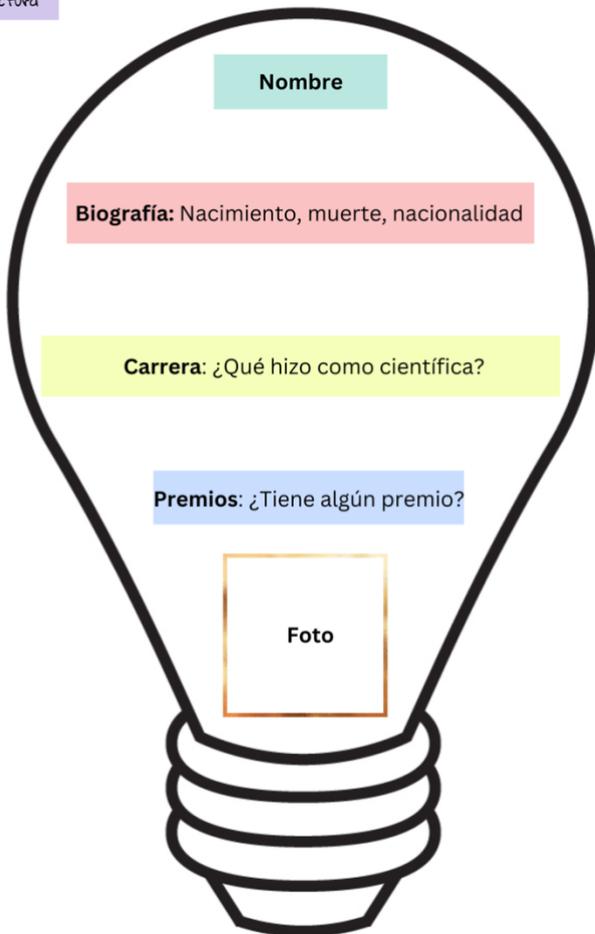
El 8M sigue siendo una fecha muy importante en el que recordamos que todavía quedan muchas cosas que cambiar para conseguir la i _____ d entre hombres y mujeres.

[Volver al cuerpo del TFG](#)

Anexo 8: Fichas de trabajo mujeres científicas

Fuente: Elaboración propia

Estructura



Ejemplo



Ficha 2.3.1.

A large lightbulb outline with a screw base. Inside the bulb, there are several horizontal lines for writing. At the bottom of the bulb, there is a square box with a gold border, intended for a photo.

Ficha 2.3.2.

A large lightbulb outline with a screw base. Inside the bulb, there are several horizontal lines for writing. At the bottom of the bulb, there is a square box with a gold border, intended for a photo.

Nacimiento: _____
Muerte: _____
Nacionalidad: _____

Su trabajo fue importante porque _____

Algunos premios son: _____

[Volver al cuerpo del TFG](#)

Anexo 9: Fichas carta a Greg

Fuente: Elaboración propia

Estructura	Ejemplo
<p data-bbox="549 600 719 651">Fecha</p> <p data-bbox="204 685 571 741">Encabezado: Querido/a, nombre</p> <p data-bbox="204 819 719 875">Presentación: ¿Quién eres? ¿Por qué le escribes?</p> <p data-bbox="212 925 560 981">Cuerpo: ¿Qué le quieres decir?</p> <p data-bbox="212 1099 547 1155">Despedida: Despidete de Greg</p> <p data-bbox="284 1249 384 1305">Firma</p> 	<p data-bbox="1246 600 1445 651">Fecha ← 14 de marzo 2023</p> <p data-bbox="922 611 1114 712">Encabezado Querido, Greg</p> <p data-bbox="922 757 1437 857">Presentación Me llamo Elia y tengo 10 años. Te escribo porque he leído un trozo de tu diario en el cole y quería contarte una cosa que he pensado.</p> <p data-bbox="922 902 1437 1104">Cuerpo Creo que no está mal que tengas un diario y escribas tus cosas. A mí me regalaron uno y es genial. Si alguien se atreve a llamarte nenaza, se lo dices a tus amigos y seguro que te ayudan. Que sepas que escribir en un diario no es de nenazas, es de ¡ futuros escritores!</p> <p data-bbox="922 1137 1042 1193">Despedida Adios, Greg</p> <p data-bbox="978 1238 1201 1328">Firma ELIA</p> 



Querido, _____

Me llamo _____

Te escribo para _____

Creo que _____



Volver al cuerpo del TFG

Anexo 10: Fichas identificación de adjetivos utilizados según el personaje

Fuente: Elaboración propia

Ficha 4.3.1.

¿CON QUÉ PALABRAS NOS DEFINIMOS?

Escribe los adjetivos y expresiones que se usan para describir a las chicas y a los chicos en el fragmento.

CHICAS

CHICOS

Ficha 4.3.2.

¿CON QUÉ PALABRAS NOS DEFINIMOS?

- Colorea los adjetivos y expresiones que se usan para describir a las chicas.
- Colorea los adjetivos y expresiones que se usan para describir a los chicos.

CHICAS

Guapa
Buena portera
Messi
Ronaldo
Mandona
Paquete
Rápida
Buena
Ojos grandes
Enana
Delgada
Gorda
Con barba

CHICOS

Guapo
Buen portero
Messi
Ronaldo
Mandón
Paquete
Rápido
Bueno
Ojos grandes
Enano
Delgado
Gordo
Con barba

[Volver al cuerpo del TFG](#)

Anexo 11: Fichas descripción de un personaje

Fuente: Elaboración propia

Estructura	Ejemplo
<p data-bbox="256 521 635 555" style="text-align: center;">DESCRIBIMOS AL SUPLENTE</p> <p data-bbox="292 611 600 667" style="text-align: center;">Nombre</p> <p data-bbox="188 757 703 842">Aspecto: ¿Cómo tiene el pelo? ¿Es alto/a? ¿Tiene gafas? ¿Es gordo/a? ¿Es delgada/o?, etc.</p> <p data-bbox="188 943 703 1028">Personalidad: ¿Qué le gusta hacer? ¿Juega bien al fútbol? ¿Es graciosa/o? ¿Es hablador/a?, etc.</p> <p data-bbox="392 1128 496 1184" style="text-align: center;">Dibujo</p>	<p data-bbox="975 521 1353 555" style="text-align: center;">DESCRIBIMOS AL SUPLENTE</p> <p data-bbox="1010 611 1318 667" style="text-align: center;">Pepito Ramirez</p> <p data-bbox="906 734 1422 887">A Pepito Ramirez le llaman el melenas porque tiene el pelo más largo de todo el cole. Su flequillo le tapa sus ojos verdes y ¡hasta sus pecas! Cuando juega al fútbol, se lo recoge en un moño para no enredárselo en sus largas piernas.</p> <p data-bbox="906 920 1422 1059">Pepito Ramirez es muy hablador y nunca para de contar historias. Es un gran fan del Sporting de Gijón y del flan de huevo de su abuela. Con Pepito Ramirez, los goles y las risas están aseguradas.</p> 

DESCRIBIMOS AL SUPLENTE



DESCRIBIMOS AL SUPLENTE

Aspecto: ¿Cómo tiene el pelo? ¿Es alto/a? ¿Tiene gafas? ¿Es gordo/a?

Personalidad: ¿Qué le gusta hacer? ¿Juega bien al fútbol? ¿Es majo/a?



DESCRIBIMOS AL SUPLENTE

Dibuja al suplente y prepárate para explicarle a tus compis cómo es.



Aspecto: ¿Cómo tiene el pelo? ¿Es alto/a? ¿Tiene gafas? ¿Es gordo/a?

[Volver al cuerpo del TFG](#)

Anexo 12: Ficha Compara y contrasta secciones de ropa según el género

Fuente: Elaboración propia

Ficha 5.3.1

¿LA ROPA ES COSA DE CHICAS?

Compara y contrasta



¿En qué se parecen?

¿En qué se diferencian?

_____	Colores	_____
_____		_____
_____		_____
_____	Tipo de ropa	_____
_____		_____
_____		_____
_____	Adornos	_____
_____		_____
_____		_____

Preparaos para compartir con el resto vuestras ideas

[Volver al cuerpo del TFG](#)

Anexo 13: Fotos de hombres con estilo de vestir no sexista

Fuente: Elaboración propia

CHICOS CON ESTILO

Harry Styles



CHICOS CON ESTILO

Bad Bunny



CHICOS CON ESTILO

Timothée Chalamet



[Volver al cuerpo del TFG](#)

Anexo 14: Ficha recortable Gerónimo Stilton

Fuente: Elaboración propia

Ejemplo

ESTILISTA POR UN DÍA

¡Viste a Gerónimo como tú quieras!



Recuerda: ¡Podemos ponernos la ropa que queramos!

The example card shows Gerónimo Stilton, a mouse character with a long nose and whiskers, dressed as a girl. He is wearing a blue and white baseball cap, a blue dress with a red pig face on the front, and white shoes. He is holding a green shopping bag with a yellow smiley face and a soccer ball is on the ground next to him.

Ficha 5.4.1.

ESTILISTA POR UN DÍA

¡Viste a Gerónimo como tú quieras!



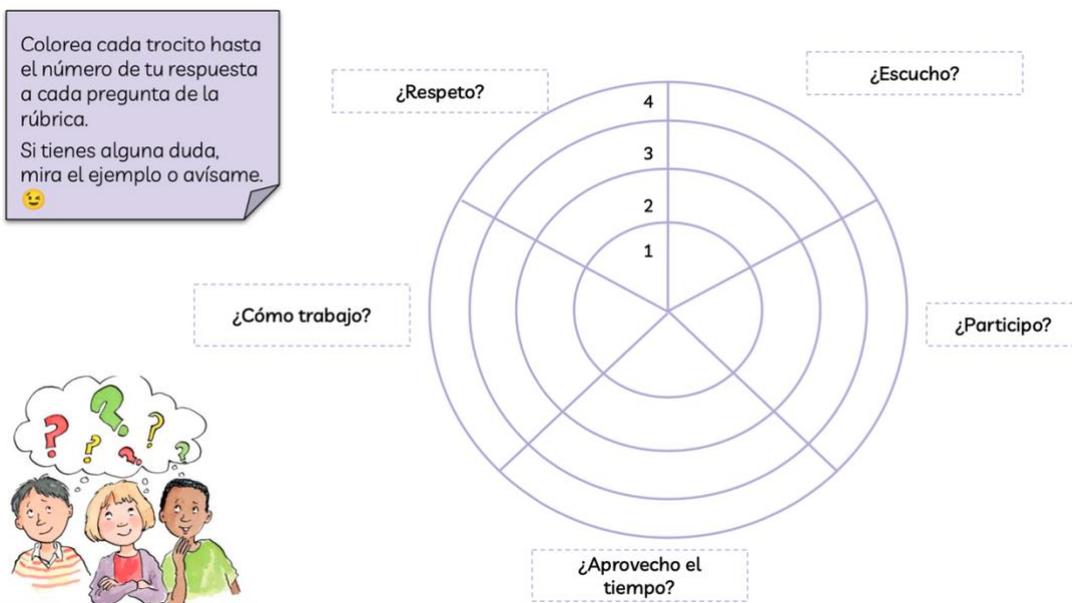
Recuerda: ¡Podemos ponernos la ropa que queramos!

The activity card shows Gerónimo Stilton in a simple, uncolored outline form. He is wearing a white tank top and white shorts, standing with his hands on his hips.

[Volver al cuerpo del TFG](#)

Anexo 15: Diana de evaluación para el alumnado

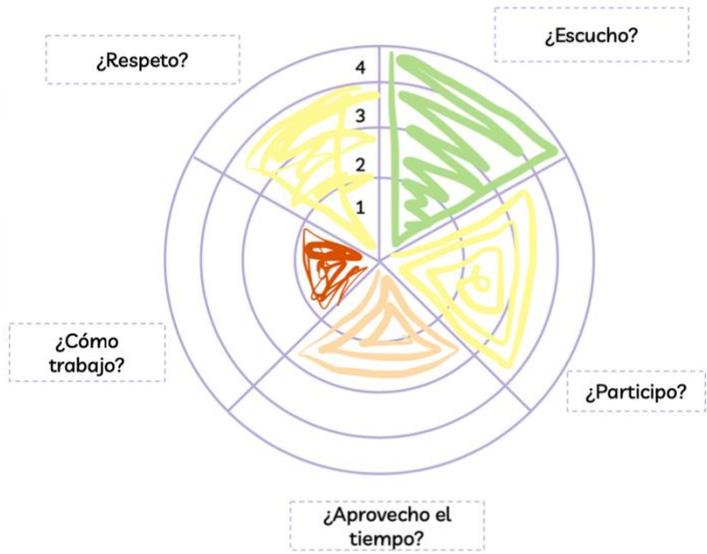
Fuente: Elaboración propia



¿Cómo he trabajado? Rúbrica para la autoevaluación				
	4	3	2	1
¿Respeto?	Siempre respeto a mis compis y sus opiniones.	Casi siempre respeto a mis compis y sus opiniones	Me cuesta respetar a mis compis y sus opiniones	No respeto a mis compis y sus opiniones
¿Cómo trabajo?	Siempre sé lo que tengo que hacer y mi trabajo es muy bueno	Casi siempre sé lo que tengo que hacer y mi trabajo es bueno	Me cuesta saber lo que tengo que hacer y hay que corregir mi trabajo	No sé lo que tengo que hacer y tengo que repetir mi trabajo
¿Aprovecho el tiempo?	Siempre termino a tiempo	Casi siempre termino a tiempo	Me cuesta acabar a tiempo	Nunca acabo a tiempo
¿Escucho?	Siempre escucho al resto, estoy en silencio cuando alguien habla y no interrumpo.	Casi siempre escucho al resto, estoy en silencio cuando alguien habla y no interrumpo.	Me cuesta escuchar al resto, estoy en silencio cuando alguien habla y a veces interrumpo.	Nunca escucho al resto, estoy en silencio cuando alguien habla e interrumpo.
¿Participo?	Siempre intento participar en las actividades	Casi siempre intento participar en las actividades	Me cuesta participar en las actividades	Nunca participo en las actividades

EJEMPLO

¿Cómo he trabajado?				
Rúbrica para la autoevaluación				
	4	3	2	1
¿Respeto?	Siempre respeto a mis compis y sus opiniones.	Casi siempre respeto a mis compis y sus opiniones	Me cuesta respetar a mis compis y sus opiniones	No respeto a mis compis y sus opiniones
¿Cómo trabajo?	Siempre sé lo que tengo que hacer y mi trabajo es muy bueno	Casi siempre sé lo que tengo que hacer y mi trabajo es bueno	Me cuesta saber lo que tengo que hacer y hay que corregir mi trabajo	No sé lo que tengo que hacer y tengo que repetir mi trabajo
¿Aprovecho el tiempo?	Siempre termino a tiempo	Casi siempre termino a tiempo	Me cuesta acabar a tiempo	Nunca acabo a tiempo
¿Escucho?	Siempre escucho al resto, estoy en silencio cuando alguien habla y no interrumpo.	Casi siempre escucho al resto, estoy en silencio cuando alguien habla y no interrumpo.	Me cuesta escuchar al resto, estoy en silencio cuando alguien habla y a veces interrumpo.	Nunca escucho al resto, estoy en silencio cuando alguien habla e interrumpo.
¿Participo?	Siempre intento participar en las actividades	Casi siempre intento participar en las actividades	Me cuesta participar en las actividades	Nunca participo en las actividades



Volver al cuerpo del TFG

Anexo 16: Lista de control para la evaluación de la propuesta de intervención por parte del alumnado

Fuente: Elaboración propia

Ahora que ya hemos terminado, ¿me das tu opinión? Responde a estas preguntas con una X en una de las dos casillas			
Preguntas	Sí	No	¿Por qué has marcado no? <small>Puedes pensarlo y decírmelo al entregármelo</small>
¿Te han gustado las actividades?			
¿Te han gustado los fragmentos que hemos leído?			
¿Te ha gustado compartir tus ideas con el resto de la clase?			
¿Te han gustado más las actividades de hablar que las otras?			
¿Te ha gustado como el/la profe ha organizado todo?			
¿Crees que ahora sabrías explicar lo que son los estereotipos de género?			
¿Has aprendido cosas nuevas sobre este tema?			
Si pudieras, ¿qué cambiarías?			Si pudieras, ¿qué dejarías?

[*Volver al cuerpo del TFG*](#)

Anexo 17: Medidas de atención a la diversidad planteadas en cada actividad para el alumnado con evaluación psicopedagógica

Fuente: Elaboración propia

		Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3	Alumno 4
Sesión 1	Act. 1	Entrega de papel con numerado del 1 al 6 con las dos posibles opciones escritas de manera que el alumno únicamente tenga que rodear/subrayar la opción que considere correcta			
	Act. 2	Se plantearán preguntas de manera directa al alumno.			
	Act. 3	Leerá la primera parte del libro con la ayuda de la/el docente.	Leerá las respuestas de los papeles para hacer el recuento de respuestas.	Apuntará el número de veces que aparece cada opción.	Leerá la segunda parte del libro con la ayuda de la/el docente.
	Act. 4	Se le pide una propuesta de relación a una temática concreta ya trabajada, por ejemplo: tareas domésticas	Se plantea la escritura de un inicio de la oración para reducir el número de palabras que escribir: "Me gustaría que...".	Misma que Alumno 1	Misma que Alumno 2
Sesión 2	Act. 2 Act. 3	Ficha 2.2.2. Ficha 2.3.2.			
Sesión 3	Act. 3	Se plantearán preguntas de manera directa al alumno.			
	Act. 4	Ficha 3.4.2.			
Sesión 4	Act. 3	Ficha 4.3.2. Se plantearán preguntas de manera directa al alumno.			
	Act. 4	Ficha 4.4.3.	Ficha 4.4.3. Explicación oral	Ficha 4.4.2.	Ficha 4.4.2.
Sesión 5	Act. 3	Se plantearán preguntas de manera directa al alumno. Trabajo con el grupo.			
Sesión 6	Act. 2.	Se plantearán preguntas de manera directa al alumno.			
	Act. 3 Act. 4	Realización acompañada de la autoevaluación.			

El criterio utilizado para numerar las fichas de trabajos es el siguiente: *Ficha.NºSesión.NºActividad.NºFicha*. Cada una de las fichas incluidas en los anexos anteriores, tienen un identificador en la esquina superior izquierda.

[Volver al cuerpo del TFG](#)

Anexo 18: Tabla de competencias específicas, criterios, indicadores e instrumentos de evaluación y agentes evaluadores

Fuente: Elaboración propia en base al Decreto 57/2022.

Competencia Específica	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Instrumento de evaluación	Sesiones						Agentes evaluadores			
				1	2	3	4	5	6	Profesorado	Alumnado		
C.E. 3.: Producir textos orales y multimodales, con coherencia, claridad y registro adecuados, para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales; y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas.	3.2. Participar en interacciones orales espontáneas o regladas, incorporando estrategias básicas de escucha activa y cortesía lingüísticas libres de estereotipos sexistas.	3.2.1. Participa en interacciones orales espontáneas o regladas evitando los estereotipos sexistas.	Cuaderno de observación	X		X	X	X			X		
			Diana de evaluación						X			X	
		3.2.2. Expresa ideas propias incorporando las estrategias básicas de cortesía.	Cuaderno de observación	X		X	X	X			X		
			Diana de evaluación						X			X	
		3.2.3. Respeta las ideas ajenas y practica la escucha activa.	Cuaderno de observación	X		X	X	X			X		
			Diana de evaluación						X			X	
C.E.4.: Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información explícita e implícita, y realizando con ayuda reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y para responder a necesidades e intereses comunicativos diversos.	4.2. Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales y no formales elementales de textos escritos y multimodales, valorando su contenido y estructura e iniciándose en la evaluación de su fiabilidad.	4.2.1. Analiza de manera acompañada los aspectos no formales de los textos escritos y multimodales desde una perspectiva de género.	Cuaderno de observación	X		X	X	X			X		
		4.2.1. Valora el contenido y evalúa su fiabilidad desde una perspectiva de género.	Cuaderno de observación	X		X	X	X			X		

<p>C.E.5.: Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, textualización, revisión y edición, para construir conocimiento y para dar respuesta a demandas comunicativas concretas.</p>	<p>5.1. Producir textos escritos y multimodales sencillos, con coherencia y adecuación, en distintos soportes, iniciándose en el uso de las normas gramaticales y ortográficas más sencillas al servicio de la cohesión y progresando, de manera acompañada, en la movilización de estrategias sencillas, individuales o grupales, de planificación, textualización y revisión.</p>	<p>5.1.1. Produce textos escritos y multimodales sencillos con coherencia y adecuación.</p>	Rúbrica producciones escritas		X	X	X	X		X	
			Rúbrica producciones orales		X	X	X	X		X	
		<p>5.1.2. Respeta las normas gramaticales y ortográficas más sencillas</p>	Rúbrica producciones escritas		X	X	X	X		X	
			Rúbrica producciones orales		X	X	X	X		X	
		<p>5.1.3. Integra la perspectiva de género como característica de la situación comunicativa.</p>	Cuaderno de observación								
<p>C.E.10.: Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática utilizando un lenguaje no discriminatorio e igualitario y detectando y rechazando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético del lenguaje.</p>	<p>10.1. Rechazar los usos lingüísticos discriminatorios e identificar los abusos de poder a través de la palabra a partir de la reflexión grupal acompañada sobre los aspectos básicos, verbales y no verbales, de la comunicación, teniendo en cuenta una perspectiva de género.</p>	<p>10.1.1. Rechaza los usos lingüísticos discriminatorios</p>	Cuaderno de observación	X	X	X	X	X	X	X	
		<p>10.1.2. Identifica los usos lingüísticos discriminatorios.</p>	Cuaderno de observación	X		X	X	X		X	
		<p>10.1.3. Reflexiona sobre los usos lingüísticos discriminatorios.</p>	Cuaderno de observación	X		X	X	X		X	

[Volver al cuerpo del TFG](#)

Anexo 19: Rúbricas para la evaluación de las producciones del alumnado

Fuente: Elaboración propia

Rúbrica para la evaluación de producciones escritas				
	4	3	2	1
Ortografía	No hay errores ortográficos.	Hay entre 1 - 2 errores ortográficos.	Hay entre 3 – 4 errores ortográficos	Hay 4 o más errores ortográficos
Gramática	No hay errores gramaticales	Hay entre 1 - 2 errores gramaticales	Hay entre 3 – 4 errores gramaticales	Hay 4 o más errores gramaticales
Vocabulario	Es muy variado, rico y adecuado. No hay repeticiones	Es variado, rico y adecuado. A penas hay repeticiones	Es poco variado, rico y adecuado. Hay bastantes repeticiones	Es muy limitado
Limpieza y orden	No hay tachones, arrugas, roturas, etc. La información está muy bien estructurada y ordenada.	No hay tachones, arrugas, roturas, etc. La información está bastante estructurada y ordenada.	Hay algunos tachones, arrugas, roturas, etc. La información está mal estructurada y ordenada.	Hay muchos tachones, arrugas, roturas, etc. No hay ni estructura ni orden
Legibilidad	El contenido es perfectamente legible	El contenido es bastante legible	El contenido se lee con cierta dificultad	El ejercicio a penas se puede leer

Rúbrica para la evaluación de producciones escritas				
	4	3	2	1
Contenido	Se ajusta muy bien al tema	Se ajusta bien al tema	Se ajusta al tema en ciertas partes	No se ajusta al tema
Volumen	El volumen es adecuado para escucharlo todo el tiempo.	El volumen es adecuado para escucharlo gran parte el tiempo.	El volumen es débil en ciertas partes, siendo algo difícil para escucharlo sin	El volumen es débil y es complicado escucharlo.
Postura	Muy buena postura y seguridad. Establece contacto visual todo el tiempo.	Buena postura y seguridad. Establece contacto visual gran parte del tiempo.	Postura y seguridad regulares. A penas establece contacto visual todo el tiempo.	No tiene buena postura y/o no establece contacto visual.
Claridad	Habla claro todo el tiempo y su dicción es muy buena.	Habla claro gran parte del tiempo y su dicción es buena	A veces habla claro y su dicción es regular.	Resulta complicado entender lo que dice

[Volver al cuerpo del TFG](#)

Anexo 20: Modelo de cuaderno de observación

Fuente: Elaboración propia

SESIÓN: Fecha:	
Participantes	Alumnado ausente
Actividad	Observaciones
	Desarrollo conforme a planificación: Sí/No
	Cuestiones reseñables:
	Desarrollo conforme a planificación: Sí/No
	Cuestiones reseñables:
	Desarrollo conforme a planificación: Sí/No
	Cuestiones reseñables:
	Desarrollo conforme a planificación: Sí/No
	Cuestiones reseñables:

[Volver al cuerpo del TFG](#)

Anexo 21: Lista de control evaluación de la propuesta de intervención por parte del docente

Fuente: Elaboración propia

Que los cuentos no te cuenten un cuento			
Evaluación de la propuesta de intervención y de la práctica docente			
Ítems	Sí	No	Observaciones
El diseño de la propuesta se corresponde con el marco normativo			
Se ha tenido en cuenta la diversidad en el aula, estableciendo objetivos alcanzables para todo el alumnado			
La selección de competencias clave, competencias específicas y saberes básicos ha contribuido a alcanzar los objetivos			
Las actividades han permitido la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado.			
Las actividades han sido accesibles a todo el alumnado			
Las actividades han contribuido a alcanzar los objetivos			
Los recursos han facilitado la realización de las actividades			
Los fragmentos, vídeos, cuentos y presentaciones utilizadas han contribuido al diálogo			
El agrupamiento del alumnado en las actividades ha sido el adecuado			
Se ha construido un espacio seguro para la participación			
El/la docente ha contribuido a la participación del alumnado			
El/la docente ha sabido guiar, orientar y motivar al alumnado			
Conclusiones a partir de los ítems mencionados			
Cuestiones a evitar		Cuestiones a mejorar	

[Volver al cuerpo del TFG](#)

Anexo 22: Observaciones y conclusiones tras el desarrollo parcial de la propuesta

Fuente: Elaboración propia

SESIÓN: “Los chicos y las chicas también pueden”	
Fecha: 1/3/2023	
Participantes	Alumnado ausente
Alumnado de Valores	Alumnado de religión
Actividad	Observaciones
ACT. 1	<p>Desarrollo conforme a planificación: No</p> <p>Cuestiones reseñables:</p> <p>Al poco de empezar, dos de los alumnos, manifiestan que la dinámica “no tiene sentido porque los chicos y las chicas pueden hacer todo”. Otro alumno contesta: “Es verdad, pero nos está pidiendo que digamos lo que se nos viene a la cabeza y a mí se me viene un chico si María dice tener el pelo muy corto”.</p> <p>En este momento, se premia la idea que plantean los dos alumnos y se les pregunta: “Es cierto, pero ¿qué pasaría si un día D. viene con una falda?” Ante esta pregunta, uno de estos alumnos se ríe y se aprovecha esa risa para apuntar “Ves, aunque sepamos que no hay diferencias, lo cierto es que de primeras se nos escapa la risa porque hemos aprendido que eso solo lo hacen las chicas”.</p> <p>Se aprovecha la situación de la risa para proponer al alumnado que piense qué haría si un amigo llega con falda y ven que se ríen de él. Para ello, se les cuenta una anécdota personal y cierta parte de la clase afirma que lo que habría que hacer es defender a ese amigo.</p> <p>Al hilo de esto, un niño añade que una compañera de clase no juega al fútbol en el patio porque le da vergüenza. Al oírlo, se les anima a que apoyen a su compañera y la incluyan en el juego*.</p> <p>Un alumno hace la siguiente reflexión: “Y hay chicos que se creen que son chicas y no pasa nada. Y lo mismo al revés, hay chicas que dicen que son chicos y está bien. No hay que reírse”.</p> <p>Se observa que ciertos alumnos no participan en la conversación y se les plantea preguntas directas. Responden con cierto escepticismo.</p> <p>* Días más tarde de esta sesión, uno de los niños viene del patio y me dice: “Hoy hemos llamado a las chicas que a veces quieren jugar para que jueguen al fútbol porque lo dijiste el otro día”. En una visita posterior (dos meses después de haber finalizado el periodo de prácticas), se observa que más niñas de la clase juegan al fútbol con sus compañeros en el recreo. Incluso, una alumna me dice: “Mira ahora juego más al fútbol, pero solo cuando me apetece”.</p>
	ACT. 2

	<p>Para aportar nuevas ideas en relación a las cosas que las mujeres tenían prohibidas en el pasado, se les plantea el caso de Kathrine Switzer, la primera mujer que corrió un maratón.</p> <p>Se les pregunta “¿Qué creéis que tuvo que hacer Kathrine para correr la maratón?”. Surgen respuestas como: “disfrazarse de chico”, “inscribirse”, “quejarse para que la dejaran apuntarse”, etc. Se les explica que tuvo que usar sus iniciales para que no supieran que era una chica y un alumno dice: “¡Qué injusto! Pobre”.</p> <p>Tras ello, se les muestra una imagen en la que aparece Kathrine siendo empujada para echarla de la carrera. Se les pregunta “¿Qué está pasando? ¿Por qué está pasando?” Toda la clase está de acuerdo en decir que los chicos la están empujando. A la segunda pregunta hay diferentes ideas “Porque no quieren que gane”, “porque no puede correr”, “porque había mentido”, etc. hasta que una alumna dice: “porque no había igualdad y no querían que corriera”.</p> <p>Se aprovecha esta situación para plantearles la pregunta: “Oye, ¿y por qué hacían esto estos chicos? ¿por qué los chicos trataban mal a las chicas?”. Los alumnos más participativos aportan ideas como “porque ella no podía correr”, “porque ellos pensaban que estaba mal”, “no son malos, pero no saben”, “porque pensaban que las chicas no podían hacer esas cosas”, “porque antes eran muy machistas”, etc.</p> <p>Ante esto, se les hace explícito que estas situaciones ocurren no porque los chicos sean malos, sino porque ellos han aprendido a hacerlo así.</p>
ACT.3	<p>Desarrollo conforme a planificación: Sí</p> <p>Cuestiones reseñables: Se lee con el alumnado la primera parte de este álbum ilustrado. Se observan ciertos momentos que despiertan risa y se decide parar para reflexionar brevemente con ellos y ellas. No se puede terminar de leer y el alumnado se queja. Se le deja el libro a su disposición y al acabar la clase se observa que van a buscarlo.</p>
ACT.4	<p>Desarrollo conforme a planificación: Sí/No</p> <p>Cuestiones reseñables: Se desarrolla conforme a lo planteado y no se observan elementos destacables. Únicamente, se percibe cierta dificultad para formular propuestas entre aquella parte del alumnado que se ha mostrado más desconectado de la clase</p>

SESIÓN: “¿Por qué existe el 8M?”

Fecha: 8/3/2023

Participantes

Alumnado de Valores

Alumnado ausente

Alumnado de religión

Actividad

Observaciones

ACT. 1

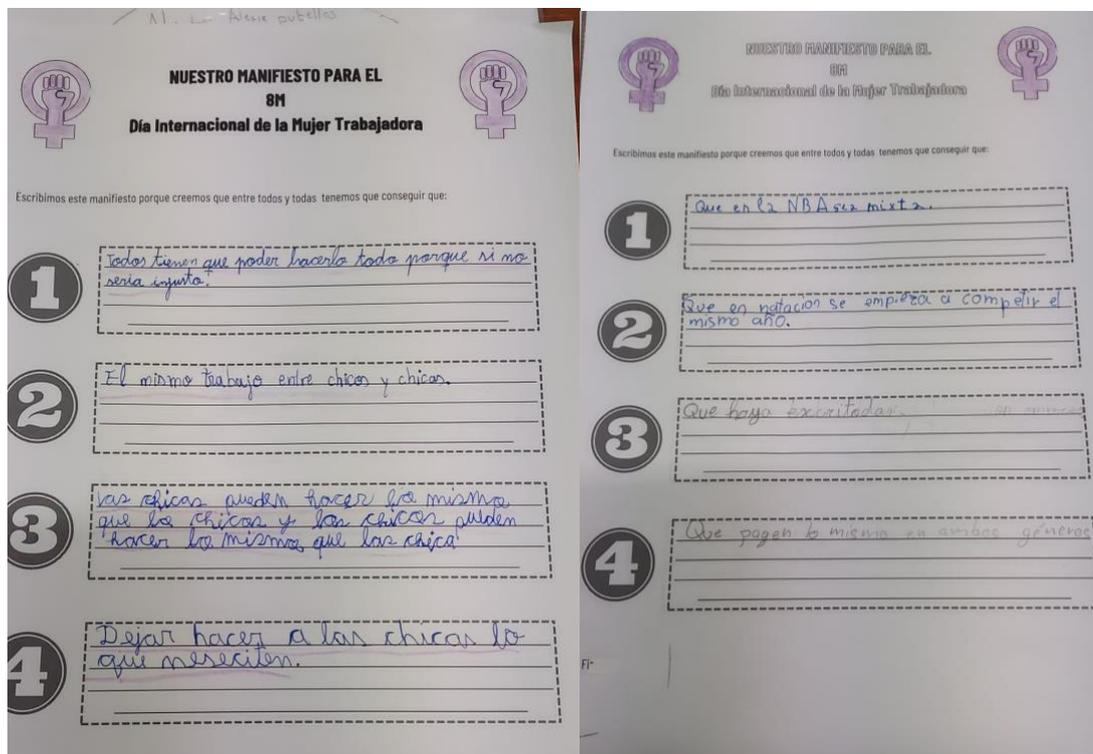
Desarrollo conforme a planificación: Sí

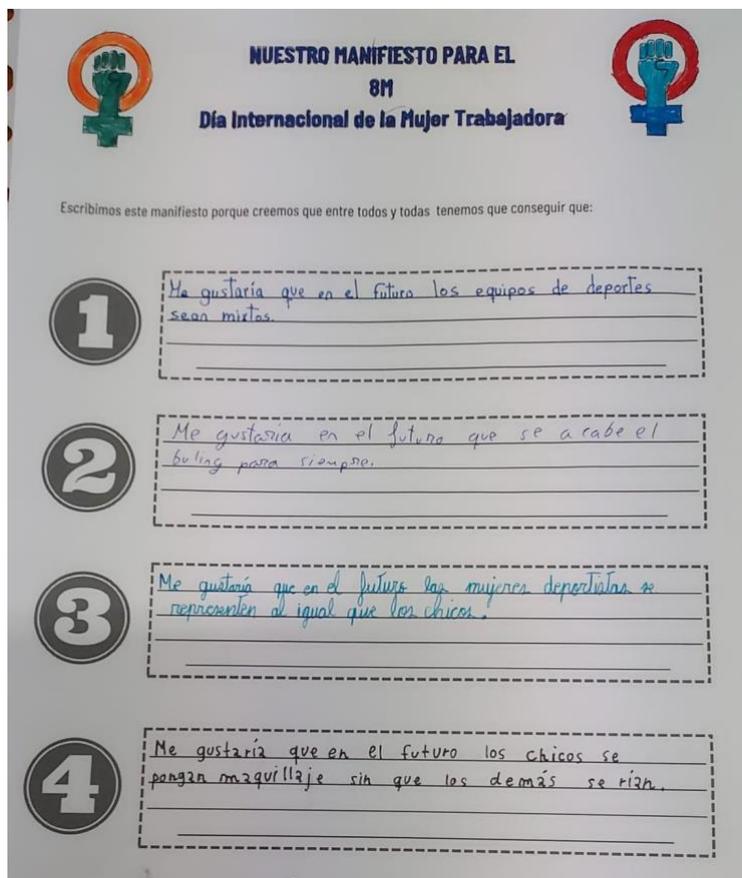
Cuestiones reseñables:

Se observa cierta generalidad en las propuestas elaboradas por el alumnado, salvo ciertos casos en los que son más concretas. Suelen

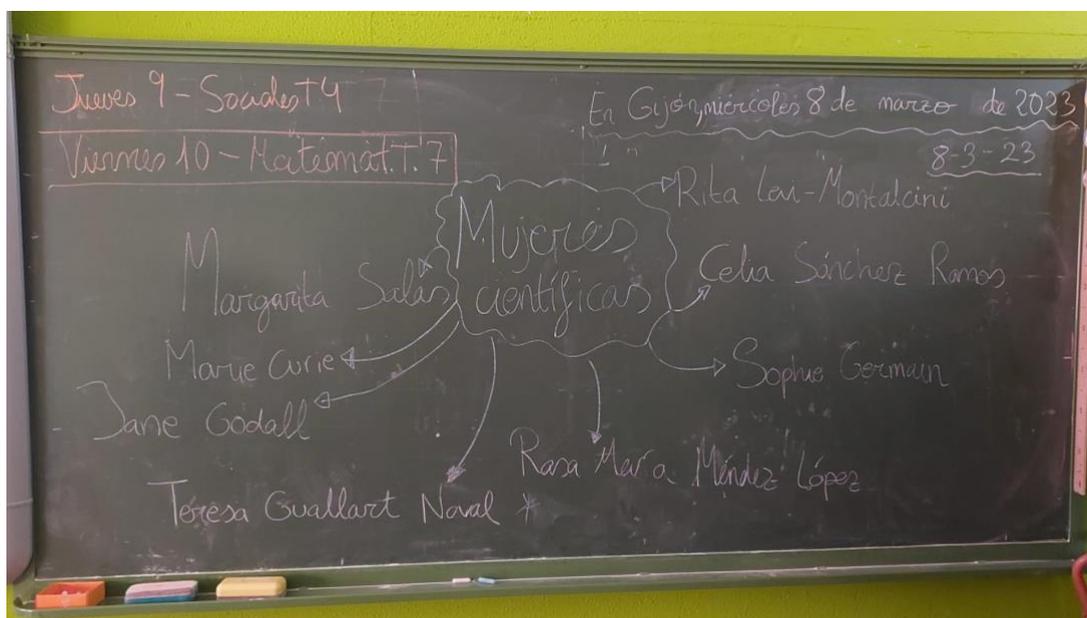
	<p>centrarse en cuestiones relacionadas con el deporte. Las imágenes de los manifiestos realizados por el alumnado se incluyen debajo de esta tabla.</p> <p>Ante una propuesta que denuncia que los chicos puedan competir a la misma edad que las chicas en natación (al parecer las chicas empiezan antes), un niño exclama “¡Eso es feminismo!”, usándolo como contrario de machismo.</p> <p>Ante esa observación, se para la actividad y se plantea lo siguiente: “Un momento, ¿el feminismo es lo contrario de machismo?”. Solo el niño que había hecho el comentario responde y dice: “Para nada, lo contrario del machismo es el hembrismo que es lo mismo que machismo, pero al revés”. Tras esta aclaración, se continúa con la lectura de manifiestos.</p>
ACT. 2	<p>Desarrollo conforme a planificación: No</p> <p>Cuestiones reseñables: No se pudo realizar ya que la clase de valores se recortó con motivo de una actividad complementaria.</p>
ACT.3	<p>Desarrollo conforme a planificación: No.</p> <p>Cuestiones reseñables: No se pudo realizar ya que la clase de valores se recortó con motivo de una actividad complementaria. No obstante, se pudo hacer una mención oral de las científicas que habían seleccionado, escribiéndose sus nombres en la pizarra (Imagen incluida debajo de esta tabla). Llama positivamente la atención la variedad de mujeres científicas, pues solo dos fueron repetidas.</p>

Imágenes de los manifiestos creados por el alumnado:





Imágenes de la pizarra con los nombres de las científicas nombradas por el alumnado:



[Volver al cuerpo del TFG](#)