



GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO 2021/2022

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

Diseño y puesta en práctica de una intervención educativa
que promueva la igualdad de género en niños y niñas de
una escuela rural

Design and implementation of an educational intervention
to promote gender equality for children in a rural school

Autora: BEATRIZ PLASENCIA SERRA

Director: ANDRÉS A. FERNÁNDEZ FUERTES

Fecha: Julio 2022

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

Trasmitir mi más sincero agradecimiento a la Consejería de Universidades, Igualdad, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria, así como a la Cátedra de Igualdad y estudios de Género de la Universidad de Cantabria, ya que, el desarrollo de su programa de becas de colaboración ha permitido la financiación del presente trabajo.

En este documento se ha tratado de usar un lenguaje no sexista, de acuerdo con la Guía UC de Comunicación en Igualdad (Vicerrectorado de Cultura y Participación Social, 2018).

ÍNDICE

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO	6
1.Educación afectivo-sexual	6
1.1 ¿Qué es la sexualidad humana y la afectividad?	6
1.2 ¿Qué es la Educación Afectivo-Sexual?	8
1.3 Modelos de Educación Afectivo-Sexual	11
2.Legislación	12
2.1 Leyes educativas	12
2.2 Leyes no educativas	14
3.Educación afectivo-sexual desde una perspectiva de género	15
3.1 Identidad sexual y de género	16
3.2 Actitudes, creencias y formación del profesorado	18
3.2 Coeducación	19
4.Igualdad de género en el medio rural	22
CAPÍTULO 2: OBJETIVOS DEL TRABAJO	24
Objetivo general	25
Objetivos específicos	25
CAPÍTULO 3. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN	25
1. Contextualización del centro escolar	25
2. Metodología	27
3. Descripción de las sesiones de la intervención educativa	31
4. Recursos personales y materiales	44
5. Atención a la diversidad	44
6. Evaluación y resultados	47
CONCLUSIONES	54
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
ANEXO I	66
ANEXO II	68
ANEXO III	69
ANEXO IV	70
ANEXO V	71
ANEXO VI	72
ANEXO VII	73

RESUMEN

La afectividad y la sexualidad cobran un papel fundamental en el desarrollo íntegro de las personas, por lo que es preciso desarrollarlas a través de la educación afectivo-sexual. A pesar de ello, esta apenas es trabajada en las escuelas, lo que hace que se reproduzcan conductas sexistas y discriminatorias. Atendiendo a las desigualdades de género que continúan produciéndose entre los niños/as más pequeños/as, así como a las edades principales en las que se construye la identidad sexual y de género y por consiguiente, las primeras ideas estereotipadas, se ha desarrollado una intervención educativa con niños/as de entre 3 y 7 años pertenecientes al medio rural con los fines principales de conocer cuáles son los estereotipos y roles de género que aún perduran en la sociedad, además de propiciar o suscitar una reflexión crítica entre el alumnado respecto a ciertas creencias desiguales que puedan poseer. De cara a lograr la reflexión entre ellos/as, se ponen en práctica una serie de sesiones que pretenden favorecer las conductas basadas en la igualdad de género.

Palabras clave: Educación Afectivo-Sexual, Igualdad de Género, medio rural, creencias e ideas.

ABSTRACT

Affectivity and sexuality play a fundamental role in the integral development of people, which is why it is necessary to work on them through affective-sexual education. In spite of this, the topic is hardly ever worked on at schools, which leads to the reproduction of sexist and discriminatory behaviour. In view of the gender inequalities that continue to occur among the youngest children, as well as the main ages at which sexual and gender identity is constructed and, consequently, the first stereotyped ideas, it was developed an educational intervention with children between 3 and 7 years old in rural areas with the main purpose of learning about the gender stereotypes and roles that still persist in society, in addition to encouraging or provoking doubt among the pupils regarding certain unequal beliefs that they may have. In order to achieve reflection among them, a series of sessions are put into practice that aim to promote behaviours based on gender equality.

Key words: Affective-Sexual Education, Gender Equality, rural environment, beliefs and ideas.

INTRODUCCIÓN

La Educación Afectivo-Sexual ha sido a lo largo de la historia un tema muy poco debatido en la sociedad y en las escuelas de España. A pesar de que esta educación se recoja de manera explícita en los documentos oficiales y legislativos, generalmente no se trabaja adecuadamente en las escuelas, es más, en muchas situaciones incluso se intenta omitir (Maio Braga y Alcaide Spirito, 2010). Esto implica una falta de preparación y formación de los y las docentes que hacen que, mediante sus creencias y actitudes negativas ante ello, aún se difundan numerosos prejuicios y estereotipos sexistas y discriminatorios entre el alumnado (Pinedo González et al., 2018).

Todo ello conlleva la necesidad social de repensar la Educación Afectivo-Sexual desde un modelo biográfico-profesional, dotándole así, de la importancia que verazmente posee en el desarrollo íntegro de los seres humanos y cubriendo el derecho que niños y niñas tienen a recibir dicha educación (Fallas Vargas et al., 2012).

Por otra parte, cabe atender ciertos aspectos de la sexualidad que son verdaderamente relevantes en la etapa de Educación Infantil y en el primer ciclo de Educación Primaria: la construcción de la identidad sexual y de género. A partir de esta educación, se consigue que los niños y niñas no solo construyan su identidad de manera libre, sana y responsable, sino que también defiendan críticamente la equidad, justicia social, respeto y tolerancia ante la diversidad (Organización Mundial de la Salud, 2010).

Por todo ello, a lo largo de este Trabajo de Fin de Grado se ha considerado oportuno diseñar una intervención educativa que promueva la igualdad de género entre niños y niñas de 3 a 7 años en un Colegio Rural Agrupado de Galicia. Su puesta en práctica permitirá observar, analizar y evaluar las ideas y creencias de los niños y niñas de esa franja de edad, además de verificar los aprendizajes que el alumnado ha adquirido con dicha intervención. Ante todo, se pretenderá que los niños y niñas adquieran conciencia tanto sobre los roles y estereotipos discriminatorios que persisten en la sociedad, como

sobre la importancia que tiene la igualdad de oportunidades y derechos entre hombres y mujeres.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

1. Educación afectivo-sexual

A lo largo de la historia, la sexualidad frecuentemente se ha visto reducida a comportamientos o acciones sexuales, observados de una manera bastante morbosa y obsesiva, en gran medida por motivos ideológicos (Zapiain, 2000). Esta concepción de la sexualidad focalizada exclusivamente en una mirada coitocéntrica, heteronormativa, patriarcal y capacitista ha hecho que, hoy en día, aún continúen las discriminaciones y desigualdades con aquellas personas que no se adecúan a lo que socialmente se ha considerado “normal”. No se ha atendido al placer y la liberación de las mujeres, no se ha atendido a las diversas orientaciones sexuales, no se ha atendido a las personas con diversidad funcional y mucho menos se ha atendido a la sexualidad como una dimensión que contribuye a la felicidad del ser humano (Carbonell, 2017).

Por todo ello, es más que necesario que la sociedad apueste por una educación afectivo sexual de calidad que promueva el desarrollo íntegro de las personas, de manera que aprendan a ser felices erradicando todo tipo de opresión y jerarquización y visualizando y comprendiendo la diversidad (Barragán Medero, 1995).

1.1 ¿Qué es la sexualidad humana y la afectividad?

En primer lugar, tanto para la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2008) como para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013), la sexualidad es considerada una dimensión inherente al ser humano que está presente a lo largo de toda su vida. Ambas expresan que la sexualidad no se trata exclusivamente de una cuestión biológica, sino que está influida por una gran cantidad de otros factores como pueden ser los sociales, culturales, políticos o psicológicos, entre otros. Asimismo, la Organización Mundial de la Salud (2018) añade que la sexualidad abarca el sexo, las identidades, los roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. Así bien expone que esta

puede sentirse y expresarse de diferentes maneras como puede ser mediante pensamientos, fantasías o relaciones.

De igual manera, otros autores y autoras como Menéndez Torre (2019) y Zapiain (2000) definen la sexualidad como la manera que cada hombre y mujer tienen de vivirse propiamente. Por ello, se comprende que el modo de vivir la sexualidad es tan extenso como el número de personas existentes. A todo lo ya mencionado, López (2009) considera oportuno añadir que la sexualidad es una dimensión muy compleja que no se limita ni a la reproducción ni a la búsqueda de placer en la actividad coital. Por todo ello, la sexualidad se define como una categoría de carácter subjetivo que remarca las vivencias que cada persona experimenta. La sexualidad será la forma propia que cada persona tenga de sentirse y verse como ser sexuado (De la Cruz, 2003).

El desarrollo de la sexualidad comienza con el contacto físico desde que son bebés. Se trata de algo necesario y natural de lo que los niños y niñas nunca han de ser privados. Para ello, es fundamental que el propio niño o niña se reconozca como un ser sexuado, con el fin de que construya su propia identidad sexual (Luque Cuesta y Prieto Martín, 2014). Así bien, la sexualidad infantil es imprescindible tratarla para que los niños y las niñas se desarrollen íntegramente: hay que ser consciente de que llevan su sexualidad allí donde vayan (Hernández Morales y Jaramillo Guijarro, 2006). Se trata de un aspecto natural que debe ser manejado con total naturalidad y cariño y que debe cobrar un espacio fundamental dentro del crecimiento evolutivo y proceso educativo del niño y de la niña.

Por todo lo ya comentado, resulta verdaderamente interesante cuando Menéndez Torre (2019) expresa que “sexo es a sexualidad lo que persona es a personalidad” (p.40). Cada hombre o mujer tiene la libertad de vivir como él o ella desee siendo todas sus formas igual de válidas. La cultura delimita un camino, pero somos cada uno de nosotros y nosotras los y las que podemos y debemos ampliar la mirada.

Por otro lado, acorde a López-Soler (2003), la afectividad hace referencia al conjunto de características de la comunicación, los valores y los roles de género, entre otros aspectos. Por ello, considera que la afectividad requiere seguridad emocional, intimidad, contacto corporal y apoyo social. Por otra parte, Zapiain (2000) expresa que lo “afectivo” es la necesidad que los seres humanos

tienen de entablar vínculos con otras personas con el fin de sobrevivir y obtener una estabilidad emocional. A su vez, considera que dichos vínculos pueden determinar en gran parte los tipos de relaciones interpersonales que la persona posteriormente desarrolle. Los vínculos afectivos se convierten en un factor verdaderamente importante en la primera infancia, ya que dirigen en gran medida la sexualidad. Dentro de estos vínculos cabría destacar los considerados más relevantes, los vínculos de apego (De la Cruz, 2003).

De igual manera, la afectividad de las personas se convierte en un factor decisivo para satisfacer apropiadamente sus necesidades de intimidad sexual. Las relaciones afectivas permiten a las personas desarrollar las habilidades sociales básicas para relacionarse adecuadamente (López, 2009).

1.2 ¿Qué es la Educación Afectivo-Sexual?

A pesar de que en este trabajo siempre se haya hecho referencia a la Educación Afectivo-Sexual, es cierto que aún son bastantes los autores y autoras que discuten sobre el nombre más apropiado para dicha educación. Por un lado, encontramos a todos aquellos profesionales que consideran que en el término “sexual” ya está incluido lo “afectivo”, por lo que la yuxtaposición de ambos términos sería repetitiva e innecesaria (Hernández Morales y Jaramillo Guijarro, 2006; Lameiras Fernández y Carrera Fernández, 2009; López, 2009). De igual manera, hay quienes opinan que el hecho de mencionar también lo “afectivo” puede hacer que persista la creencia de que el sexo puede surgir sin emoción (Amezúa, 2008). Por otra parte, están aquellos profesionales que sí precisan necesario mencionar la “afectividad”, ya que consideran que son conceptos muy diferentes que no deben confundirse. Así, Puerto Pascual (2000) expone que ambos términos debiesen ir unidos, “no tanto como condición indispensable sino como objetivo deseable” (p. 31).

No obstante, independientemente del término que se utilice las diversas definiciones establecen unos objetivos y funciones muy similares. La UNESCO (2018) comprende esta educación como “un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los de aspectos cognitivos, psicológicos, físicos y sociales de la sexualidad” (p. 16).

A su vez, López (2005) entiende la educación sexual como aquella que responde, informa e incide sobre habilidades interpersonales, fomentando así

valores saludables que puedan ayudar a los niños y niñas a conocer los diferentes aspectos de la sexualidad y a prepararlos para llevar a cabo una vida sexual libre, sana y responsable.

Por último, Barragán Medero (1999) lo conceptualiza como un proceso de construcción gradual y complejo de un modelo que explica y representa la sexualidad humana basada en el respeto y la libertad. Entiende que las nociones sexuales se ven influidas tanto por la historia como por la cultura.

El objetivo principal de la Educación Sexual es que los niños y niñas se conozcan, se acepten y se expresen de manera que se sientan felices y satisfechos (De la Cruz, 2003). Se trata de que el alumnado adquiera los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades afectivas y sexuales (Zapiain, 2000). Por todo ello, se puede observar cómo la Educación Sexual no es únicamente un derecho de las personas y una obligación del Estado, sino que también es una necesidad que los humanos tienen como seres sexuados (UNESCO, 2013). Los y las menores tienen el derecho de vivir su sexualidad libremente sin prejuicios y miedos contando con los conocimientos y competencias necesarias (García Ruiz, 2011).

En conclusión, esta educación es fundamental, ya que se enfoca no solo en los derechos y en el desarrollo humano sino también en el género. Este enfoque de género, en el que se incidirá en mayor medida en los siguientes apartados, busca identificar y comprender aquellos patrones socioculturales que establecen una serie de características, roles o comportamientos diferentes entre los hombres y las mujeres en base a su sexo (UNESCO, 2013). Esto hace que el alumnado aprenda a convivir y a defender la igualdad de género, tratando de eliminar cualquier tipo de jerarquía que quede establecida en la sexualidad (De la Cruz, 2003). Invisibilizar esta educación impediría tanto la transformación como la mejora de una sociedad democrática (Barragán Medero, 1999).

Por otra parte, cabría cuestionarse acerca de cuándo ha de comenzar esta educación y quién es el o la responsable de llevarla a cabo.

Atendiendo al primer factor, la educación afectivo-sexual siempre ha de ser apropiada a la edad. Según la Organización Mundial de la Salud (2010), sería conveniente hablar de “desarrollo apropiado” en lugar de edad, ya que no todos los niños y niñas se desarrollan al mismo tiempo ni de la misma manera. A partir de ello, se considera que el término “apropiado” hace referencia a aquello que

resulta de interés y relevancia, además del nivel de detalle que es necesario en función de la edad o desarrollo. Por consiguiente, no se puede especificar una edad determinada, ya que en gran parte dependerá del niño o de la niña; no obstante, en términos generales, desde los 3 años ya se podrían tratar temas relacionados con la sexualidad (de Irala y Beltramo, 2013; citado en Beltramo, 2018).

Por último, se reflexiona acerca de quién tiene la responsabilidad de impartir la educación afectivo-sexual. Para ello, es importante saber previamente que cualquier persona que mantenga una relación significativa con una niña o con un niño, le está enseñando sexualidad a través del modo en el que está estableciendo dicho vínculo mediante los gestos, las palabras, los afectos, que, en definitiva, le transmiten la manera en la que el adulto comprende la sexualidad (Hernández Morales y Jaramillo Guijarro, 2006).

Además, hoy en día, no se puede atribuir la educación a un único contexto, ya que sobre él interfieren un gran número de agentes como la familia, la escuela o los medios de comunicación que configuran la denominada “comunidad educativa” (Bolívar, 2006). Por todo ello, es de vital importancia, conseguir una armonía entre todos los agentes, de manera que trabajen de una manera coordinada y coherente, propiciando así, el aprendizaje más fructífero posible en los niños y niñas (López Barrero, 2010).

No obstante, en este trabajo, se hará un mayor hincapié sobre dos de los agentes principales en la educación de los niños y las niñas: la escuela y la familia. Como afirma López (2005), uno de los pilares más importantes sobre los que se sostiene la educación afectivo-sexual es la relación de colaboración que se establece entre la escuela y las familias. La relación coordinada entre ambos agentes genera una gran cantidad de beneficios en el alumnado. La afectividad de los niños y de las niñas se ve influenciada positivamente, además de su desarrollo personal, su autoestima, confianza y seguridad (Esteban Alonso, 2015).

Por último, cabe destacar que, aunque sean conscientes de la importancia que dicha relación supone, hoy en día, tanto las familias como el profesorado se encuentran con un gran reto al vivir en una sociedad más abierta que la que tuvieron en su infancia. Ambos agentes tienen la obligación de educar sexualmente, sin embargo, en muchas ocasiones reclaman no tener la formación

suficiente para ello (López-Soler, 2003). Por esta razón, es necesario que antes de educar, ellos y ellas mismas se conviertan en alumnos y alumnas (De la Cruz, 2003).

1.3 Modelos de Educación Afectivo-Sexual

A pesar de la gran importancia que la Educación Afectivo-Sexual tiene en el desarrollo de los seres humanos, esta no se ha llevado a cabo siempre de la misma manera, sino que se ha contemplado desde enfoques muy dispares. Acorde a López (2005), son cinco los modelos que encontramos de educación afectivo-sexual.

Modelo moral: se basa en una concepción religiosa en la que la actividad sexual se centra en la procreación dentro del matrimonio heterosexual y en el coito. Los principios básicos se basan en la castidad y la abstinencia sexual (Claramunt, 2011). Desde este modelo, no se da cabida al placer o la excitación, tampoco a los anticonceptivos (López Sánchez, 2019). Por último, educa en el miedo, en la culpa y en la vergüenza y considera que educar en la sexualidad solo podría aumentar la promiscuidad (Lameiras et al., 2016).

Modelo de riesgos o clínico médico: entiende la salud como la ausencia de enfermedad, por lo que su intervención se enfoca principalmente en evitar los problemas de salud derivados de la actividad sexual. Desde este enfoque se abordan los riesgos técnicamente, pero no se presta atención a la moralidad. Los métodos anticonceptivos adquieren un papel primordial (Lameiras et al., 2016). Es el modelo que mayor prevalencia tiene en España actualmente y continúa siendo un modelo basado en la heteronormatividad y patologizando el resto de las orientaciones sexuales (Carbonell, 2017). Por último, se trata de un modelo que se focaliza en los genitales, desatendiendo en gran medida el plano emocional (López Sánchez, 2019).

Modelo revolucionario o impositivo: defiende que todas las personas deben vivir su sexualidad con total libertad. Se introduce el placer, la excitación y los anticonceptivos como contenidos imprescindibles. Considera la actividad sexual como un derecho y una necesidad más allá de la función reproductiva que adquiere dentro del matrimonio (López Sánchez, 2019). Critica a la familia, ya que la considera transmisora de valores represivos y dominantes (Claramunt, 2011).

Modelo biográfico y profesional: adquiere una consideración más relativista de la educación sexual. Comprende que la sexualidad ha de ser vivida desde la libertad y la diversidad de las personas. Su objetivo primordial es ayudar a cada persona a obtener su bienestar de manera responsable. Tiene una visión positiva de la sexualidad, más allá de la reproducción o el coito (Claramunt, 2011). Los Derechos Humanos son su marco de referencia (Lameiras et al., 2016).

Modelo mercantilista o de sociedad de mercado: la sexualidad se convierte en un producto de consumo. Para ello, se utilizan falsas creencias para aprovecharlas para sus propios intereses (López Sánchez, 2019).

2. Legislación

El ámbito educativo formal es uno de los primordiales para enseñar y aprender sobre sexualidad, ya que este tiene como objetivo principal la promoción del desarrollo íntegro del alumnado. Esto se confirma cuando, además, la educación afectivo-sexual se define tanto como un derecho de los niños y niñas como una obligación del Estado (Organización Mundial de la Salud, 2006; UNESCO, 2013). Por todo ello, legalmente no debiera ser posible no concebirla en la escuela a pesar de que, como se observará en los propios apartados, muchas veces haya quedado fuera del propio currículo escolar. Por consiguiente, surge la necesidad de analizar y observar las diversas leyes educativas desde 1990, con el fin de visualizar la cabida que dicha educación ha tenido en el Sistema Educativo Español y la manera en la que se ha abordado.

Asimismo, se analizarán otras leyes de carácter no educativo que también han tenido una gran importancia sobre la Educación Afectivo-Sexual y sobre otros contenidos que esta conlleva, como la igualdad de género.

2.1 Leyes educativas

La primera vez que la Educación Sexual quedó introducida en el sistema educativo español fue con la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Una de las características más reseñables de esta ley fue la configuración de un currículo más abierto y flexible que permitió la introducción de temas transversales, a partir

de los cuales, se daba cabida a la Educación Afectivo-Sexual. Estos temas tuvieron como objetivo principal la formación en valores, dotando de una gran importancia a cuestiones tan fundamentales como la igualdad de género (Bejarano Franco y García Fernández, 2016; Vázquez Ramil y Porto Ucha, 2020). En definitiva, esta ley expuso y comprendió la Educación Afectivo-Sexual como un derecho del alumnado para lograr su formación integral (Venegas, 2011).

Posterior a esta, se aprueba la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), la cual mostró un gran número de aspectos relacionados con la educación en igualdad de oportunidades entre niñas y niños, pero sin incidir ni mencionar directamente a la Educación Afectivo-Sexual ni a ideas relacionadas con el sexo o género (Lameiras et al., 2016). En este ámbito podría caracterizarse como una ley que ha supuesto un retroceso, obviando en su preámbulo términos tan necesarios como la libertad, tolerancia o respeto (Bejarano Franco y García Fernández, 2016).

Seguidamente, la Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, de 3 de mayo (LOE), se ha caracterizado por ser la que más ha apostado de manera explícita por los contenidos relacionados con la Educación Afectivo-Sexual (Franco y Giménez, 2015). En ella, se expuso una mayor preocupación por el desarrollo afectivo del alumnado (Díez Prieto, 2018), además de una gran importancia a la prevención de las acciones sexistas relacionadas con la violencia de género con el fin de educar a una ciudadanía que promueva y defienda la igualdad entre mujeres y hombres (Bejarano Franco y García Fernández, 2016).

Años posteriores se aprobó la Ley Orgánica, 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). A pesar de su énfasis en el pluralismo y justicia social, no solo no mostró ni una sola mención a la igualdad de género y a la sexualidad (Bejarano Franco y García Fernández, 2016), sino que, además, financió la escuela diferenciada que avala por la segregación de sexos (Venegas y Heras, 2016).

Actualmente, se ha llevado a cabo el Proyecto de Ley Orgánica que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOMLOE). En ella se ha previsto tener en cuenta la educación para la salud y con ella la educación tanto afectivo-sexual como emocional. De igual manera, se contempla la inclusión de la

igualdad de género y la violencia de género de manera transversal en el currículo de Educación Primaria (Vázquez Ramil y Porto Ucha, 2020).

2.2 Leyes no educativas

En primer lugar, la Constitución Española de 1978 recoge en el artículo 27 y punto 1 que “todos tienen el derecho a la educación”, mientras que el punto 2 expone que la educación tiene por objetivo principal el desarrollo de las personas basado en el respeto a los derechos y libertades. De igual manera, el artículo 14 determina que todos los españoles son iguales ante la ley, sin que se pueda generar ningún tipo de discriminación por nacimiento o sexo, entre otras.

En segundo lugar, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género recoge en el artículo 7 la necesidad de una formación inicial y permanente del profesorado en materia de igualdad. Así bien, dicha ley recoge en el artículo 4, punto 1, lo mismo que la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres en el capítulo II del artículo 23: el sistema educativo ha de incluir una formación basada en el respeto tanto de los derechos y libertades como de la igualdad entre hombres y mujeres. A su vez, debe incluir la eliminación de todos aquellos obstáculos que dificulten dicha igualdad, así como, la formación para la prevención de conflictos y su resolución pacífica.

En tercer lugar, la Declaración Universal de Derechos humanos establece en su artículo 1 y 2 que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos...” (p. 34) y que toda persona tiene todos los derechos y libertades de dicha declaración, independientemente de su sexo o raza, entre otras (Asamblea General de la ONU, 1948).

En cuarto lugar, la Ley Orgánica 2/2010, de Salud Sexual y Reproductiva y de la Interrupción voluntaria del Embarazo, tiene como objetivo según el artículo 9 que el sistema educativo contemple la Educación Sexual como parte del desarrollo íntegro del alumnado, llevándose a cabo desde un enfoque de género en el que se defiende la igualdad y corresponsabilidad entre hombres y mujeres.

En quinto lugar, resulta oportuno mencionar brevemente a la futura Ley de Garantía Integral de la Libertad Sexual, más conocida como *ley del solo sí es sí*, que, a pesar de aún encontrarse en trámite parlamentario, aboga y defiende

la importancia de la educación sexual, tratando de impulsar, entre otros medios, programas basados en la educación en igualdad con el fin de erradicar la violencia de género.

En definitiva, con las leyes ya analizadas, son varios los aspectos básicos y concluyentes que se pueden observar. En primer lugar, la Educación Afectivo Sexual tiende a aparecer de manera muy generalizada y ambigua, limitándose a residir en la voluntariedad del profesorado y quedando, por consiguiente, en múltiples ocasiones, invisibilizada en el sistema educativo (Claramunt, 2011). El segundo de ellos es que, el sistema educativo al tener como objetivo principal el pleno desarrollo del alumnado, tiene como obligación la enseñanza de dicha educación, ya que, de no ser así, no estaría verídicamente contribuyendo a dicho desarrollo. Por último, el tercero de ellos, amparado en la legislación estatal, es que dicha educación debe ser implantada desde una perspectiva de género en todas las etapas educativas, con el fin de que el alumnado sea crítico con todo tipo de desigualdades existentes y defienda la igualdad de oportunidades y derechos entre mujeres y hombres.

3. Educación afectivo-sexual desde una perspectiva de género

Aunque las leyes de nuestro país exponen de manera explícita la igualdad entre hombres y mujeres, su implantación en la práctica requiere tiempo y esfuerzo, ya que como se puede ver en los diferentes ámbitos sociales, hoy en día, persisten las conductas sexistas y discriminatorias. Esto en gran medida se debe a la estructura patriarcal y jerárquica que continúa en la sociedad, reproduciéndose así, roles de dominio-sumisión entre el hombre y la mujer, respectivamente (León y Aizpurúa, 2020; Sag Legrán, 2009). Ante ello, resulta primordial atender al papel de la educación, ya que, esta no es un elemento neutro, si no que tiene una fuerte influencia política, que, a su vez, hace que a través de ella también se reproduzcan privilegios y desigualdades (Lázaro-Visa et al., 2019).

Por todo ello, resulta urgente e imprescindible educar en afectividad y sexualidad al alumnado desde una perspectiva de género mediante un modelo biográfico profesional, con el fin de promover el bienestar y los procesos inclusivos entre los alumnos y alumnas, respetando siempre los derechos humanos. De esta manera se trabajará entre otros, uno de los principales y

fundamentales objetivos de la Educación Afectivo-Sexual: la igualdad de género (Fallas Vargas et al., 2012).

3.1 Identidad sexual y de género

Desde que son muy pequeños/as, los niños y las niñas comienzan a darse cuenta de que pertenecen a un sexo y no al otro. Este proceso es el inicio de la construcción de la identidad sexual, se trata de un juicio sobre el propio cuerpo que las personas hacen basándose en sus características biológicas, es decir, en sus genitales. Se trata de autoclasificarse, por ejemplo, como hombre o mujer (Asociación de Mujeres por la Dignidad y la Vida, 2002). No obstante, al principio los niños y niñas no lo distinguen en función de sus genitales, sino que se autoclasifican mayoritariamente en función de las características del rol de género (Luque Cuesta y Prieto Martín, 2013), por lo que reconocer la importancia de las expectativas sociales que se establecen en ellos desde que son pequeños se convierte en una tarea fundamental.

Para ello, también es necesario comprender el género como el conjunto de características económicas, sociales y culturales que son atribuidas a los hombres y mujeres en un ámbito social determinado (Organización Mundial de la Salud, 2001), así como el sistema que adscribe a las personas en función de su identidad sexual y un conjunto de comportamientos y actitudes que los diferencian de los individuos del sexo contrario (Maquieira, 2005). De todo ello, se deduce que el género no es un atributo que las personas poseen al nacer, sino el resultado de las acciones que los individuos llevan a cabo día a día (Cámara Marín y Mimbrero Mallado, 2014).

De esta manera, el proceso individual mediante el cual los niños y las niñas se autoclasifican como hombre o mujer en base a aquellos aspectos que, a lo largo de la historia han conformado culturalmente a cada uno de los sexos, es lo que se denomina la identidad de género (Asociación de Mujeres por la Dignidad y la Vida, 2002). Se trata de uno de los procesos más trascendentales que abarca la vida de las personas, por lo que es fundamental atender a los contextos primordiales en los que esta se desarrolla (familiar y educativo), (Cámara Marín y Mimbrero Mallado, 2004).

Todos los niños y niñas en el proceso de socialización con el resto de los agentes comienzan a internalizar una serie de estereotipos de género mediante la observación y la transmisión del lenguaje (Guerrero et al., 2011). Estos estereotipos definidos como una serie de juicios de valor que se imponen a un grupo de personas y acaban por creerse como algo veraz, están formados por un conjunto de características, rasgos y cualidades que se otorgan a las personas en función de su sexo (Asociación de Mujeres por la Dignidad y la Vida, 2002). Estos, que son transmitidos de forma continuada tanto en la escuela como en la familia, condicionan notablemente el desarrollo de una sexualidad sana, libre e igualitaria en los niños y niñas, ya que establecen de manera discriminada y desigual cómo ha de ser un hombre y cómo ha de ser una mujer, sin dejar margen a la libertad de elección (Sag Legrán, 2009) o a otras realidades no binarias. Los estereotipos de género han configurado un modelo de masculinidad y feminidad que ejercen una fuerte presión sobre las personas con el fin de asegurar que el desarrollo de un niño es diferente al de una niña (Díaz de Greñu Domingo, 2010).

La identidad sexual y la identidad de género comienzan a adquirirse desde que los niños y niñas apenas tienen 2 o 3 años mediante la curiosidad y la exploración de sus cuerpos. Es una etapa en la que comienzan a ser conscientes de ellos y aprenden a ver las diferencias entre el resto de las niñas y niños, así como con los adultos. Además, entre los 4 y 6 años los pequeños/as comienzan a interiorizar el significado de lo que se espera que un niño o niña haga (Organización Mundial de la Salud, 2010). Por ello, es muy importante intervenir en Educación Infantil a partir de la enseñanza de la Educación Sexual, ya que, como en este momento los niños y niñas aún no están totalmente influenciados por los estereotipos de género que socialmente se han establecido y poseen una gran plasticidad para adaptarse al entorno, es más sencillo comenzar un proceso de deconstrucción (Asociación de Mujeres por la Dignidad y la Vida, 2002).

Finalmente cabe mencionar que la sociedad ha establecido una jerarquía de poder de un género sobre otro, de manera que, los rasgos o características asociados a los hombres adquieren un mayor valor o reconocimiento social que aquellos que son asociados a las mujeres. Todo ello hace que se genere una

posición desigualitaria entre los hombres y las mujeres (Mazarrasa Alvear y Gil Tarragato, 2006). Ante esto, es necesario que se propicie una educación sexual desde el modelo biográfico profesional, basada en la igualdad de género y en las posibilidades. Así, cada niño o niña elegirá aquello con lo que de verdad se identifique y establecerá de manera libre y sin prejuicios su identidad de género (De la Cruz, 2003). Se trata de reestructurar los géneros y equilibrarlos, de manera que cada individuo pueda desarrollarse libremente en el máximo de sus capacidades. La educación en igualdad será más efectiva y eliminará la subordinación y discriminación hacia las mujeres a largo plazo (Asociación de Mujeres por la Dignidad y la Vida, 2002).

3.2 Actitudes, creencias y formación del profesorado

Ante la suma importancia que adquiere la escuela en la enseñanza de la Educación Afectivo-Sexual, al igual que, en la perpetuación de las desigualdades y discriminaciones, resulta primordial analizar las actitudes, creencias y formación que el profesorado tiene sobre la sexualidad y el género. Para ello, han sido múltiples los estudios que han investigado la práctica diaria de los docentes en las aulas, así como sus conocimientos.

En primer lugar, el estudio llevado a cabo por Martínez et al. (2012) demostró cómo el 50% de los y las docentes participantes no habían abordado la Educación Sexual durante su actuación docente, así como la mitad de los y las participantes también consideró que no se trata de una prioridad en su centro. Por último, el 60% del profesorado entrevistado explicó que no hay suficientes recursos en los centros educativos y que los libros de texto que se utilizan continúan manteniendo un modelo androcéntrico, situando siempre al hombre como protagonista. Cabe destacar a su vez, que el 43, 2% del profesorado reconoce no haber recibido ningún tipo de formación en Educación Sexual (Martínez et al., 2011).

Por otra parte, el estudio realizado por Pinedo González et al. (2018) tuvo como objetivo demostrar si los y las futuras docentes eran capaces de identificar situaciones de desigualdad de género en los contextos educativos. Ante ello, se verificó al igual que en el estudio de Colás Bravo y Jiménez Cortés (2006), que el profesorado encontraba complejo percibir y reconocer las prácticas de desigualdad y discriminación, demostrando la gran internalización de la cultura

de género que posee a partir de sus actitudes y posicionamientos ante las expectativas de género que se asignan de manera desigual a hombres y mujeres.

Por otro lado, el trabajo llevado a cabo por Martínez et al. (2014) demostró cómo aquellos docentes que tenían actitudes más positivas hacia la educación sexual tendían a involucrarse más en la enseñanza de temas sexuales, frente a aquellos/as que poseían actitudes más negativas que tendían a evadir esta educación.

De igual manera, en la investigación de Romero Rodríguez y Lugo Muñoz (2014) se destacó un gran porcentaje de profesores y profesoras que presentaban actitudes sexistas. Por ejemplo, solo el 53,2% del profesorado consideraba necesario que el currículo contemplase de manera explícita cuestiones de igualdad y justicia. A su vez, un porcentaje destacable, casi un 30% del profesorado, consideraba que las mujeres tienen más capacidades para el cuidado de niños y niñas, de la misma manera que casi un 30% consideraba lógico que las empresas privadas prefieran contratar antes a hombres que a mujeres.

En conclusión, se puede afirmar que el contexto educativo es uno de los más importantes e influyentes en los que se desarrollan los niños y niñas. Por ello, la formación del profesorado se convierte en uno de los objetivos principales para garantizar una educación de calidad para todos los niños y niñas. Una formación, que, en definitiva, establezca un cambio en la forma de considerar la educación (Forteza Forteza, 2011). A su vez, y no menos importante, es necesario que el profesorado reflexione acerca de sus propias creencias sobre la sexualidad y el género, con el fin de ser conscientes de la visión que van a transmitir a su alumnado y de los sesgos que invisibilizan con su actuación (Sánchez Torrejón, 2016).

3.2 Coeducación

A raíz de las desigualdades de género aún existentes en la sociedad, en los últimos años en España se ha producido un gran auge de movimientos sociales a favor de la igualdad de género. Ante este escenario, y siendo conscientes del papel que la escuela en general y el profesorado en particular

tienen sobre el desarrollo cognitivo y la socialización del alumnado, resulta primordial atender a la introducción de una serie de cambios en el sistema educativo que potencien la interiorización de valores basados fundamentalmente en la paridad desde la niñez (Fuentes et al., 2018).

Ante esto, es necesario remarcar el hecho de que aún muchos docentes no promuevan la Educación Afectivo-Sexual desde un modelo biográfico-profesional, que hace que hoy en día en las escuelas aún se produzcan conductas muy sexistas y discriminatorias entre el alumnado. Sobre ello, Azorín Abellán (2016), en un estudio llevado a cabo con alumnos y alumnas del último ciclo de Educación Primaria y el primero de Educación Secundaria, demostró que aún un gran porcentaje de estudiantes consideraba que, por ejemplo, las tareas domésticas eran una labor más propia de las mujeres o que una “cocinita” era un juguete femenino.

Por todo ello, con el fin de erradicar todo tipo de desigualdades y promover el desarrollo íntegro del alumnado se requiere, como inicialmente se exponía, repensar el modelo educativo actual. Aunque antiguamente se consideró que, con el modelo de escuela mixta, todo tipo de desigualdad desaparecería, ya que niños y niñas trabajaban de manera conjunta en un mismo espacio, muchos años después se ha podido observar cómo la discriminación de género perdura (Díaz de Greñu Domingo, 2010). Este factor y en relación con los cambios a introducir, hace que surja la necesidad de apostar por un modelo de enseñanza coeducativo que se defina como una propuesta que pretende formar y educar tanto a los hombres como a las mujeres en las mismas condiciones, ofreciéndoles las mismas oportunidades. Se trata de una educación que pone un gran énfasis en la erradicación de todo tipo de estereotipos que coartan la libertad del alumnado y fomentan las discriminaciones (Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, 2007).

Ante ello, se expone la importancia de proponer dicho modelo desde edades tempranas, ya que se verifica cómo en ellas reside un gran potencial cognitivo que carece tanto de un esquema mental basado en la visión patriarcal de la sociedad como de grandes prejuicios. Junto a esto, se destaca el hecho de que la enseñanza igualitaria influya positivamente en el desarrollo del alumnado desde una perspectiva de género. Todo ello, observado de manera conjunta

posibilita e indudablemente favorece, que los niños y niñas puedan interiorizar unos valores y comportamientos cívicos basados en la igualdad de género (Fuentes et al., 2018).

Las investigaciones que se han realizado sobre programas de construcción de igualdad, a su vez, han reflejado la importancia que supone el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos, al proporcionar un contexto en el que hombres y mujeres no solo trabajan de manera conjunta hacia unos objetivos comunes, sino que también, distribuyen las oportunidades de poder (Díaz-Aguado, 2002; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001).

No obstante, para que esta propuesta educativa sea exitosa es necesaria la implicación conjunta de los diversos agentes que inciden sobre el desarrollo de los niños y niñas. Dichos cambios o iniciativas han de ser desarrolladas no solo desde el plano individual de cada propio centro, sino también desde el plano institucional y familiar. La coeducación es un camino que debe comenzar con las propias familias y proseguir con los propios centros educativos, en los cuales se recalque la suma importancia de la responsabilidad de los docentes como transmisores de valores basados en el respeto y la igualdad (Fuentes et al., 2018). Todo ello se ve representado tal y como expuso la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2015): la brecha de género en rendimiento académico mostrada por los estudios de PISA, no se encontraba determinada por diferencias innatas de capacidad, sino que era necesario que, para erradicarla, se aunasen los esfuerzos de todos los agentes con el fin de desarrollar todo el potencial de los niños y niñas, contribuyendo a su bienestar.

Por último, educar en igualdad además de requerir una revisión en el currículo oculto, es decir, en el conjunto de normas, creencias, valores y prácticas no oficiales que a menudo, no son intencionales, es necesario llevar a cabo una revisión del material con el que se trabaja en el aula (Santos Guerra, 2002). Los libros de texto al igual que algunos cuentos infantiles aún transmiten múltiples estereotipos discriminatorios que inciden negativamente sobre el desarrollo de los niños y niñas (Barragán Medero et al., 1996).

En definitiva, como ha quedado remarcado a lo largo de toda esta justificación teórica, educar en sexualidad y afectividad es una tarea que, aunque en muchos centros educativos aún no se esté llevando a cabo, es imprescindible

para el desarrollo de los niños y niñas desde edades tempranas como la etapa de Educación Infantil. Como se ha observado, es una etapa en la que se generan constructos indispensables que los acompañarán a lo largo de su vida. Por supuesto, como la escuela es uno de los contextos más relevantes en este desarrollo y crecimiento, es desde ella desde donde se deben llevar a cabo un gran número de intervenciones educativas que no solo visibilicen las desigualdades, prejuicios y estereotipos existentes, sino que también doten al alumnado de las herramientas necesarias para erradicarlos. Con todo ello, se pretende que, a largo plazo, la transformación hacia una sociedad más democrática, justa y equitativa sea factible.

4. Igualdad de género en el medio rural

Con el fin de explicar por qué la intervención desarrollada en este Trabajo de Fin de Grado ha tenido como destinatario principal el medio rural, resulta necesario analizar la realidad actual que dicho contexto refleja, respecto al principio sobre el cual dicha intervención se sustenta: la igualdad de género.

Acorde a diversas investigaciones, el medio rural se ha visto condicionado por la presencia de una masculinización en las edades jóvenes e intermedias, debido en gran medida a la emigración de las mujeres propiciada por la falta de igualdad de oportunidades respecto al trabajo productivo y, al propiamente reproductivo (Consejo Económico y Social, 2011). La situación expuesta ha permitido reflejar claramente la importancia que cobra la presencia de roles y estereotipos en las desigualdades de género detectadas. Con ello, muestran cómo el sistema patriarcal continúa muy presente en la población rural, lo que hace que, en definitiva, se observen conductas discriminatorias y desiguales (Martínez García y Camarero, 2015; Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino, 2011; Rivera Mateos, 2018).

Según los posicionamientos observados en el estudio llevado a cabo por el Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino (2011), se corrobora cómo existe una mayor aceptación de los estereotipos de género que una propia asignación de los roles. Con ello explican que, aunque se mantenga la idea de que los hombres y las mujeres poseen cualidades y aptitudes diferentes, esta creencia no restringe su desarrollo al rol tradicional que cada uno de ellos tiene

asignado, sino que aceptan que se puedan ejercer otros roles. No obstante, a pesar de que, por ejemplo, se acepte que las mujeres ejerzan un trabajo remunerado, se defiende que esto se produzca exclusivamente cuando no repercuta o conlleve el abandono del rol doméstico o familiar.

En definitiva, los resultados obtenidos demuestran cómo aún los roles de reproducción y cuidado siguen atribuyéndose al género femenino. Se continúa considerando que las mujeres están más capacitadas biológicamente para los cuidados, ya que, a su vez, se expone que los hombres “tienden a hacerlo peor”. Esta división determinante hace que el tiempo que las mujeres dedican a los cuidados y a las tareas del hogar sea mucho mayor que el que dedican los hombres, desencadenando consecuentemente, en un menor tiempo para desarrollar actividades remuneradas o de ocio (del Pino y Camarero, 2017; Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino, 2011; Rivera Mateos, 2018).

Con todo ello, este estudio desarrollado expone cómo la escasa presencia de mujeres en el mercado rural está relacionada con la falta de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, la falta de corresponsabilidad social y la continuidad de un modelo familiar basado en la presencia de un solo sustentador económico, en este caso el varón. El desequilibrio por sexo anteriormente mencionado ha afectado directamente tanto al proceso de reproducción y de composición familiar como a las expectativas vitales que posee en su conjunto la población rural (Consejo Económico y Social, 2011). Todo ello, retroalimentado a su vez, por la escasa disponibilidad de servicios de atención a la infancia y la deficiencia en la red de transportes públicos (del Pino y Camarero, 2017; Martínez García y Camarero, 2015; Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino, 2011).

Por último, acorde al citado estudio, cabe remarcar la importancia que se le otorga a la presión social que las mujeres continúan poseyendo frente a los hombres. El análisis llevado a cabo aporta información acerca de las limitaciones materiales y simbólicas que se producen en el medio rural y que, indudablemente, poseen un impacto muy divisorio entre el género masculino y femenino. Ante ello, casi la mitad de las personas que fueron encuestadas

afirmaron que el comportamiento de las mujeres se vigila en mayor medida que el de los hombres (Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino, 2011).

Todo lo ya mencionado lleva a pensar en la necesidad inminente de comenzar a trabajar la igualdad de género en las escuelas rurales, dotándole de la importancia que verdaderamente se merece, con el fin de transformar la situación a través del ofrecimiento a las mujeres de nuevos modelos y posibilidades de desarrollarse íntegramente en el medio que les rodea (Moreno Ortega, 2021). La educación reconocida como un derecho individual, es considerada una de las mejores vías para conseguir una mejor inserción en el mercado laboral y para, en definitiva, aumentar la productividad social (Maya Frades 2006). Por todo ello y teniendo en cuenta la relación establecida entre los estereotipos y roles de género con las desigualdades existentes en el medio rural, resulta primordial para lograr la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, fomentar la corresponsabilidad y deconstruir los estereotipos de género con especial referencia al ámbito laboral-profesional (Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino, 2011).

Por consiguiente, la necesidad de desarrollar y poner en práctica una intervención educativa basada en la consecución de la igualdad de género en la escuela rural, queda plenamente justificada. A esto se le suma, el hecho de que apenas se encuentren trabajos que se hayan interesado e implicado en la investigación e intervención sobre igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en el medio rural. Por todo lo ya citado, dicho Trabajo de Fin de Grado expone la relevancia y necesidad de reflexionar y debatir acerca del principio de la igualdad de género desde edades tempranas mediante una intervención desarrollada en un Colegio Rural Agrupado (CRA), al que asisten alumnos y alumnas procedentes de pueblos con un pequeño número de habitantes, que se localizan en las proximidades de las diversas escuelas.

CAPÍTULO 2: OBJETIVOS DEL TRABAJO

Atendiendo a lo ya expuesto en la justificación teórica, en particular a necesidades de intervención educativa, la Educación Afectivo-Sexual contemplada desde un modelo biográfico-profesional debería adquirir un papel

más primordial en el desarrollo íntegro de la vida de las personas, también en un contexto rural.

Ante todo lo ya visualizado teóricamente, se corrobora cómo las desigualdades de género aún perduran en la sociedad y cómo el contexto educativo se convierte en un pilar fundamental para erradicarlas. Por ello y ante la carencia existente de intervenciones que aboguen por la igualdad de género en centros educativos, se expone este Trabajo de Fin de Grado, con el que se pretende lograr alcanzar los objetivos que se muestran a continuación.

Objetivo general

El objetivo general de este Trabajo de Fin de Grado es diseñar y poner en práctica una propuesta educativa que contribuya a promover la igualdad de género en niños y niñas de edades comprendidas entre los 3 y 7 años en un CRA de A Coruña.

Objetivos específicos

Son objetivos específicos los siguientes:

1. Detectar los roles y estereotipos sexistas que hoy en día pueden persistir en una escuela unitaria rural y contribuir a su erradicación.
2. Enseñar a los niños y niñas la importancia de compartir responsabilidades sociales a través de actividades que estimulen la conciencia crítica y reflexión y con el fin de contribuir a una efectiva participación igualitaria en la vida comunitaria.
3. Conocer los conocimientos sociales de los niños y niñas en términos de igualdad de género, con el fin de comprender acciones y comportamientos que se reproducen en las prácticas cotidianas.
4. Suscitar una reflexión crítica entre el alumnado, respeto a ciertas creencias e ideas que puedan poseer de carácter no igualitario.

CAPÍTULO 3. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

1. Contextualización del centro escolar

Antes de comenzar a explicar la intervención diseñada, es oportuno remarcar el contexto en el que se va a poner en práctica, ya que, como se podrá

observar, las sesiones planificadas están adaptadas en gran medida a la realidad de la escuela.

La intervención se ha planteado para llevarse a cabo en un Colegio Rural Agrupado (CRA). Se trata de un colegio localizado en la Comunidad Autónoma de Galicia, concretamente, en la provincia de A Coruña. Cada escuela que conforma el CRA está formada por una única aula en el que suele haber entre 8 y 16 alumnos y alumnas. Dichas escuelas se caracterizan por promover una metodología ecléctica a partir de agrupamientos basados en la multigradación, ya que en la propia aula se encuentran niños y niñas con edades comprendidas entre los 3 y 7 años.

Particularmente, a pesar de que el CRA esté formado por un gran número de escuelas, en este Trabajo de Fin de Grado se expondrá únicamente la puesta en práctica llevada a cabo en una de ellas. La razón fundamental por la que dicha escuela ha sido la elegida para desarrollar la presente intervención es la cantidad de horas que la autora de este trabajo permanecerá realizando labores propias de docente en ella mediante prácticas curriculares, a diferencia del resto de las escuelas adscritas al CRA, en las que la cantidad de horas será mínima en comparación. Este matiz resulta primordial para comprender que el conocimiento del alumnado será bastante profundo, pudiendo así establecer una serie de sesiones más personalizadas a sus propios intereses y desarrollo.

Debido a la confluencia de edades presentes en la escuela, las actividades que se especifiquen serán planificadas desde una metodología no solo multigrado, sino también, multinivel (en todas las escuelas se encuentran capacidades y dificultades diferentes entre el alumnado aún perteneciendo al mismo curso). Con ello, se pretenderá lograr la máxima participación posible de todo el alumnado. De igual manera, cabe remarcar que a pesar de que la lengua vehicular del centro sea el gallego, la intervención se propondrá y llevará a cabo en castellano dado que, la autora del presente Trabajo Fin de Grado, que será a su vez quién desarrolle dicha intervención, carece de los conocimientos necesarios para desarrollar la intervención en la lengua mencionada.

En conclusión, la intervención educativa puede verse muy enriquecida por el contexto ya definido. Los niños y niñas cuentan con una gran autonomía al igual que un gran desarrollo afectivo-emocional, por lo que se espera que la puesta en práctica no conlleve grandes dificultades.

2. Metodología

Las metodologías que se pretenden promover a lo largo de esta intervención son metodologías caracterizadas por la actividad, la participación y la multigradación. De esta manera, se pretenderá que, en todo momento, el alumnado tenga la oportunidad de reflexionar y exponer sus puntos de vista e ideas. Además, las sesiones planteadas le han otorgado una gran importancia a la posibilidad de que el alumno o la alumna esté en movimiento, de manera que las actividades no recaigan en lo estático, sobre todo enfocado a los más pequeños/as. Por último, al tratarse de un aula en el que confluyen una gran cantidad de edades, es preciso que todas las sesiones estén adaptadas a los diferentes niveles, conocimientos, habilidades e intereses que el alumnado muestra con el fin de lograr la participación oportuna (Bustos Jiménez, 2014).

Se comprende y se espera que las reflexiones y aportaciones de los alumnos y alumnas sean muy dispares en función de la edad, pero esto es considerado como un enriquecimiento tanto para los más pequeños, como para los más mayores. Además de esta interesante diversidad, se pretende fundamentalmente que cada uno de ellos y ellas sean capaces de reflexionar, cuestionarse y replantearse ciertas actitudes o ideas preconcebidas en relación con los roles y estereotipos de género.

Para ello, la estrategia de enseñanza que se pretende llevar a cabo es el cambio conceptual (Bello Garcés, 2004). En primer lugar y analizando la intervención educativa propuesta, en la primera sesión que se dedica a la evaluación inicial, se intentará suscitar una reflexión crítica entre el alumnado, a partir también, de los propios comentarios de sus compañeros y compañeras. Al ser tal la diversidad y heterogeneidad entre el alumnado partícipe, también se espera que sus creencias e ideas sean dispares. Por consiguiente, al argumentar y debatir sus puntos de vista, es muy probable que el propio alumnado comience a cuestionarse sobre aquello que piensa o cree. Las maestras contribuirán a su reflexión mediante preguntas que les requieran posicionarse y analizar. Todas estas preguntas, además de los contrargumentos establecidos por sus iguales, permitirán por un lado observar el grado de solidez de las respuestas de los niños y niñas, y por otro, permitir argumentar sus consideraciones en torno a ideas diferentes a las suyas. Esto es posible gracias a la concepción activa que se

tiene sobre el alumnado, considerándolo capaz tanto de construir conocimiento como de interpretar la realidad que los rodea (García Palacios y Castorina, 2014).

A partir de todo lo comentado, resulta evidente que, trabajando desde esta estrategia, las ideas del alumnado cobran un papel imprescindible al igual que el debate metacognitivo potenciado en el aula. Con el fin de trabajar en esta estrategia de aprendizaje se entiende que los contenidos planteados han de exponerse de la manera más clara posible, además de resultar fructíferos y significativos, contribuyendo a la explicación de los diversos fenómenos y problemas sociales, además de ser fácilmente aplicables a la vida cotidiana (Bello Garcés, 2004).

Por otro lado, teniendo en cuenta dicha estrategia, resulta imprescindible definir que las ideas que los niños y niñas poseen son construcciones que han elaborado con el fin de dar respuesta y explicaciones a la necesidad de interpretar diversos fenómenos, que, por lo general, suelen ser muy resistentes al cambio. Se considera que este conjunto de ideas o creencias conforman una red conceptual que, como se puede observar, en múltiples ocasiones se ve reflejada en libros de texto, o mismamente en los docentes. Por ello, con esta intervención, se pretende lograr un cambio conceptual, al menos de manera gradual y parcial. Ante ello, se tienen muy presentes los procesos de cambio de asimilación y acomodación que Piaget definió, con el fin de que el alumnado sea capaz de llevar a cabo una reestructuración conceptual de los roles y estereotipos de género para obtener una nueva concepción más realista y científica (Bello Garcés, 2004).

Por supuesto acorde a lo ya explicado, en ningún momento se pretenderá imponer unas ideas concretas, sino que el objetivo fundamental será suscitar la duda y la reflexión del alumnado acerca de sus propias creencias con el fin de tener la posibilidad de comenzar a contemplar otras nuevas más acertadas desde un punto de vista científico. No se trata de decirle al alumno o a la alumna que su pensamiento es erróneo, sino de que, al desarrollar su pensamiento crítico, comprenda lo que puede ser acertado o erróneo.

Por último, en relación con la estrategia ya citada, en este Trabajo de Fin de Grado no se tiene como objetivo lograr un cambio inmediato en la manera de

pensar del alumnado. Se comprende que el cambio conceptual es un proceso muy complejo que requiere una larga duración en el tiempo. No obstante, se considera que, cuánta más información tenga el alumnado y a mayor número de experiencias proporcionadas por el/la docente haya accedido, el alumnado estará más cerca de reflexionar, dudar y, como consecuencia final, establecer un cambio (Bello Garcés, 2004).

A pesar de que resultaría interesante que la intervención comenzase a raíz de algún comentario natural que alguno de los alumnos o alumnas podría mencionar, esto resulta imposible de predecir y planificar. Por ello, se ha diseñado un “mecanismo” que le otorgue a la intervención una continuidad y contextualización. Por todo ello, bajo un planteamiento cercano a la gamificación, las sesiones estarán enmarcadas como labores que un extraterrestre les está requiriendo llevar a cabo a los alumnos y alumnas. Se les planteará mediante un vídeo, la idea de que un extraterrestre necesita conocer las similitudes y diferencias existentes entre los niños y las niñas, ya que en su planeta no existen las personas. Por consiguiente, en cada sesión, el alumnado encontrará en la “caja mágica” que el extraterrestre ha dejado en el aula, las instrucciones y materiales que se requieren para llevar a cabo cada actividad. De esta manera, los niños y niñas encontrarán un sentido a las actividades y a la consecución determinada, además de una motivación para desarrollar las diversas sesiones.

Retomando lo anterior, como docentes y dinamizadores de la intervención educativa es fundamental que nunca se juzgue al alumnado por aquello que dice. Los niños y niñas están en la escuela para aprender, por lo que todo lo que digan puede resultar enriquecedor si se aprende y se construye sobre ello. Es verdaderamente importante que los docentes tengan las habilidades necesarias para saber reconducir las diferentes situaciones o comentarios que puedan surgir, con el fin de basarse siempre en valores como la libertad de expresión y la solidaridad, además de los ya anteriormente citados, el respeto y la tolerancia.

Prosiguiendo con el plano metodológico, cabe destacar que se promoverá el aprendizaje significativo desarrollado a través de métodos activos como el trabajo individual y el trabajo cooperativo mediante grupos muy heterogéneos y flexibles. Ante ello, se pretende desarrollar un pensamiento crítico a través de los continuados debates y asambleas, además de por supuesto, la escucha

activa. A pesar de que el papel del alumno o de la alumna sea crítico y reflexivo a medida que construye su propio aprendizaje, el docente ha de acompañarlo en ese proceso, actuando como un guía y dotándole de las herramientas que se requieren.

De igual manera, completando dichas metodologías, se propone que las actividades se desarrollen al máximo posible al aire libre. Como la escuela cuenta con un gran césped, sería idóneo aprovechar dicho medio natural, para la realización de ellas. Los niños y niñas se encontrarían más cómodos y relajados para expresarse. Así bien, es importante mencionar que a pesar de que las sesiones se encuentren detalladas de manera muy precisa, se comprenden los diferentes imprevistos que puedan surgir. Las preguntas que se muestran son orientativas, por lo que es posible que haya algunas de ellas que quizá no se lleven a cabo, porque surjan otras más interesantes o relevantes a tratar. Por tanto, aunque es cierto que se intentará cumplir al máximo con lo estipulado en el apartado de descripción de las sesiones, es necesario ser consciente de las cuestiones que pueden suceder y que están fuera de nuestro control.

Asimismo, el dibujo de los niños y niñas cobrará un papel fundamental. Esto se debe a que el dibujo es considerado un medio mediante el cual el alumno o la alumna expresa y representa sus pensamientos. De igual manera, se considera que, a través del dibujo se puede encontrar la propia percepción del niño o de la niña, visualizando las diferentes experiencias que ha vivido o bien, que le han transmitido (Nieto, 2007).

Por último, en cuanto a su temporalización cabe decir que las sesiones que compondrán la intervención educativa de dicho Trabajo de Fin de Grado y que se expondrán en el siguiente apartado, se llevarán a cabo a lo largo del tercer trimestre. Cada sesión poseerá un tiempo determinado de duración como se podrá observar en el apartado concreto de sesiones. Por consiguiente, no se definirá con total certeza su duración. Por otra parte, dichas sesiones tampoco se desarrollarán en unas horas determinadas en función de las asignaturas, ya que, en esta escuela, no existe un horario propiamente definido, sino que en función de las necesidades del alumnado se trabajan de una manera u otra los contenidos curriculares. De esta manera, podría decirse que dicha intervención se llevará a cabo de manera interdisciplinar.

3. Descripción de las sesiones de la intervención educativa

La intervención educativa que se ha diseñado para llevar a cabo en dicha escuela conlleva propiamente un total de 3 sesiones completas, ya que a pesar de haber resultado interesante promover un número mayor, no se ha dispuesto del tiempo necesario para su puesta en práctica. A pesar de la segunda de las sesiones mostrarse como una continuación a la primera, cada una de ellas dispondrá de sus propios objetivos, debido a que en todas ellas se abarcan cuestiones diferenciadas por alcanzar.

No obstante, a pesar de haber nombrado la puesta en práctica de 3 sesiones, se plasmará un total de 4, ya que la primera de ellas formará parte de la evaluación inicial. Por otra parte, la temporalización de cada una de las sesiones variará enormemente, por lo que no se podrá definir con exactitud el tiempo dedicado a cada una de ellas. Si bien es cierto que, en líneas generales, se plantea teóricamente al menos unos 50 minutos por sesión. Esto se debe a que esta intervención defiende plenamente la flexibilidad y personalización del alumnado, por lo que, cabe remarcar que las sesiones se adaptarán a las necesidades del alumnado, en función de su interés y atención. Por tanto, a pesar de que cada sesión se intente desarrollar de manera íntegra y seguida, si la atención no es la necesaria, se podrá trabajar en diferentes horas a lo largo de la mañana.

Resulta fundamental atender estos conceptos, ya que, el alumnado con el que se va a trabajar es muy pequeño. Además de que son niños y niñas que, por lo general, están muy acostumbrados a que en su escuela se atiende y se trabaje en función de sus ritmos personales. Por consiguiente, se plantean sesiones con contenidos y objetivos determinados, pero muy caracterizadas por la flexibilidad y dependencia a las necesidades que puedan surgir.

La **primera sesión** se enfocará principalmente en la evaluación inicial del alumnado. No obstante, se llevarán a cabo otras cuestiones que resultan fundamentales para contextualizar dicha evaluación en el aula. A pesar de ser una obviedad, es primordial enmarcar dichas sesiones en una continuidad que le permita al alumnado comprender aquello que está trabajando. Por ende, la evaluación no se desarrollará de manera aislada, sino inmersa en actividades

amenas y atractivas. Por todo ello, sin más dilación, a continuación, se expone detalladamente dicha sesión.

Para comenzar, los alumnos y alumnas se encontrarán en el aula unas huellas extrañas que les guiarán hacia una “caja mágica”. La caja estará decorada con estrellas, satélites y purpurina para captar su atención. Dentro de ella encontrarán fotos de otro planeta y un pendrive. A partir de ello, se les explicará qué es un pendrive y cómo se utiliza, con el fin de ver el vídeo que contiene. Una vez se haya logrado esto, la docente les mostrará un vídeo en el que aparece un extraterrestre. Ante ello, el extraterrestre los explicará que viene de otro planeta y que necesita conocer cuáles son las similitudes y diferencias existentes entre los niños y las niñas del planeta Tierra, ya que en su planeta no existen las personas (Cayetano Salas y Tena Bernal, 2019).

Para ello, el extraterrestre les explicará a todos los alumnos y alumnas que, para ayudarle, necesita que ellos y ellas vayan haciendo una serie de actividades (las sesiones planteadas). Por consiguiente, el extraterrestre comenzará diciéndoles, “para poder comenzar, tenéis que buscar en...allí encontraréis un sobre con lo que debéis hacer”. En dicho sobre se encontrará el registro que determina la evaluación inicial (expuesta de manera más detallada en el propio apartado de evaluación de este trabajo) y un mapa conceptual en el que se desarrollen las diversas instrucciones que hay que seguir. Como se pretende que la sesión se enmarque en una metodología activa y participativa, el registro se mostrará no solo para que los niños y niñas puedan observarlo, sino también para que la maestra pueda dinamizarlo.

De esta manera, dicha evaluación inicial se llevará en la práctica como un juego. La maestra colocará en el suelo tres pictogramas que representen a una niña, a un niño y a un niño y una niña juntos, exactamente iguales que los que aparecen en el propio registro. Así bien, la tutora les explicará que cada vez que ella diga cada una de las frases que aparecen en dicha ficha, ellos y ellas deberán situarse delante del pictograma al que consideren que mejor se le puede aplicar dicha frase. Por ejemplo, si la frase que la maestra menciona es: ¿quién puede cocinar?, los alumnos y alumnas deberán situarse en frente de la niña, del niño o de ambos, según lo que consideren. Una vez situados, de manera natural se les podrá preguntar acerca de por qué se han situado en ese lugar, contribuyendo a la formación de un pequeño, pero muy enriquecedor debate. De

igual manera, se les puede preguntar acerca de su propia seguridad en el sitio en el que se han situado, con el fin de corroborar si existen dudas en sus ideas o, mismamente cuestiones que no se comprendan.

Con todo lo ya mencionado, la maestra tendrá la oportunidad de escuchar y comprender las construcciones que los niños y niñas han realizado acerca de la igualdad de género, en función a su vez, de sus condiciones sociales. Siendo conscientes entonces, de la necesidad de comprender en su conjunto tanto la visión del método clínico-crítico de Piaget de los alumnos y alumnas como agentes activos, como la etnografía que define la influencia de las prácticas sociales en el individuo. En definitiva, se trata de lograr que el alumno o la alumna haga explícitos aquellos conocimientos que ha construido de manera activa a partir de la cultura en la que ha sido educado y contextualizado (García Palacios y Castorina, 2014).

Para finalizar esta sesión se pretende a modo de asamblea concluir con las ideas que hemos obtenido de la actividad, mediante preguntas muy básicas como, ¿qué hemos hecho hoy?, ¿os ha parecido interesante?, ¿creéis que el extraterrestre continuará enviándonos cartas?

La **segunda sesión** comenzará cuando los niños y niñas vean que en la “caja mágica” el extraterrestre les ha dejado otra tarea. En esta caja, además de encontrar un mapa conceptual que explique y englobe aquello que van a trabajar, los niños y niñas verán el cuento llamado “Súper Lola” de la escritora Gema Otero. Este cuento ha sido elegido por el mensaje igualitario que promueve, rompiendo los moldes y estereotipos sexistas. Para llevarlo a cabo, primero se realizarán hipótesis acerca de la historia que contiene el propio cuento. Se trata de lograr un primer acercamiento al cuento que permita la reflexión previa mediante preguntas guiadas por las docentes: ¿por qué se llamará “Súper Lola”?, ¿cómo va vestida?, ¿qué creéis que nos contará?, ¿será una niña o un niño?, ¿será valiente?, ¿cuántos superhéroes conocéis?, ¿y superheroínas?, ¿en los cuentos suelen aparecer más superheroínas o más superhéroes?, etc. Todo lo que vaya siendo mencionado será ilustrado por una de las docentes mediante la técnica del *visual thinking* en la Pantalla Digital Interactiva (PDI). De esta manera se desarrollarán tres grupos diferentes: lo que hemos pensado antes de escuchar el cuento, lo que pensamos una vez que acabamos de leer el

cuento y lo que hemos reflexionado tras finalizar la sesión y haber expuesto todos juntos las ideas.

Después de este breve anticipo, se procederá a la lectura del cuento por parte de la maestra. Es importante que, a lo largo de la lectura, se les posibilite a los niños y niñas visualizar las ilustraciones, ya que muchas de ellas son idóneas para que el alumnado sea capaz de entender y recordar el mensaje. Ante esto, también podría ser útil escanear el propio cuento y situarlo en la pantalla digital para que todos y todas lo visualicen sin dificultad, no obstante, esta es una cuestión por decidir en función de su concentración, ya que también podría distraerlos (L. Iglesias, comunicación personal, 17 de marzo de 2022).

Por consiguiente, se requiere que a lo largo de la lectura la maestra lea lentamente y haga un especial hincapié en aquellas frases que quizá posteriormente va a desear trabajar. Las explicaciones ante las dudas y comentarios se resolverán de manera posterior a la lectura del cuento.

Una vez finalizada su lectura, se pedirá al alumnado que comente sobre el cuento aquello que desee con total libertad, para a partir de sus comentarios, reconducir las preguntas preparadas con el objetivo de su posterior reflexión y debate. En este momento se realizarán preguntas del tipo: ¿qué os ha parecido “Súper Lola”? ¿creéis que llegará a ser superheroína?, ¿os gustaría pareceros a ella?, ¿qué cualidades tiene una superheroína? (Cayetano Salas y Tena Bernal, 2019).

Posteriormente, se comenzará a incidir sobre preguntas de carácter más reflexivo atendiendo a ciertas frases e ilustraciones concretas del cuento. El inicio de este se utilizará, por ejemplo, para hablar de la diversidad que existe entre las niñas. Por otra parte, se hará referencia a la escena en la que se comenta “Ella sueña con un mundo mejor, en el que todas las niñas y niños se sientan libres para ser lo que quieran”, ya que es muy relevante porque en la propia ilustración aparecen profesiones como policía, astronauta o jinete, ejercidas por mujeres. Por consiguiente, resulta muy interesante para hablar acerca del género de las diversas profesiones con preguntas como: ¿hay profesiones que solo sean para los niños?, ¿o profesiones que solo sean para las niñas?, ¿una niña puede ser de mayor aquello que desee?, ¿un niño puede dedicarse a la limpieza?, etc. (Cayetano Salas y Tena Bernal, 2019).

A partir de todas estas preguntas orientadas a trabajar la igualdad de género se espera una gran reflexión y debate conjunto. Se pretende lograr un profundo análisis del cuento que permita a los niños y niñas cuestionarse acerca de sus propios pensamientos. Como se ha repetido en numerosas ocasiones, no es una intervención destinada a lograr el cambio en el pensamiento del alumnado, sino un conjunto de sesiones que pretenden lograr infundir conocimiento y diferentes perspectivas entre los propios alumnos y alumnas. Lograr sembrar la duda entre el alumnado que tenga convicciones menos igualitarias sería indudablemente un comienzo satisfactorio. No se trata exclusivamente de pretender que reflexionen los niños y niñas que tienen un pensamiento contrario a lo que se está trabajando, sino que todos y todas en su conjunto adquieran un pensamiento crítico, de forma que aquellos/as que ya tienen un conocimiento y razonamiento igualitario continúen aprendiendo y lo refuercen.

Después de la pequeña reflexión del cuento, se les pedirá a los alumnos y alumnas que realicen un dibujo sobre una mujer de su entorno que para ellos y ellas sea una superheroína. Cuando hayan elegido a esa persona, el niño o niña que lo desee libremente podrá explicar por qué para él o ella es una superheroína. De esta manera, se valorarán todas aquellas cualidades que se encuentran en las mujeres permitiendo dar visibilidad a este colectivo (L. Iglesias, comunicación personal, 17 de marzo de 2022).

Por último, atendiendo a los objetivos y contenidos que pretende alcanzar y promover dicha sesión, se establece la Tabla 1.

Tabla 1. Objetivos y contenidos propuestos en la segunda sesión

Elem. curriculares	Desarrollo de los diferentes ítems
--------------------	------------------------------------

Objetivos	<p>Promover la reflexión entre el alumnado respecto al género en las profesiones y prevenir la correlación entre ambas</p> <p>Identificar profesiones que, generalmente son atribuidas al género masculino o al género femenino</p> <p>Evitar la promoción de los roles y estereotipos sexuales tradicionales y/o dificultar la adquisición de los mismos por parte de los alumnos y las alumnas</p> <p>Comprender y respetar la diversidad existente en los cuerpos humanos</p>
-----------	--

Contenidos	<p>La carencia de un género determinado en las profesiones</p> <p>La diversidad visualizada en los cuerpos humanos</p> <p>La igualdad de oportunidades entre niños y niñas</p> <p>El respeto y la tolerancia</p> <p>Las cualidades y valores desde una perspectiva de igualdad de género</p> <p>Escucha activa</p>
------------	--

Fuente: Elaboración propia

La **tercera sesión** proseguirá con el desarrollo del cuento de “Súper Lola”. De nuevo, se encontrará en la “caja mágica” un nuevo mapa conceptual que les indique a los niños y niñas aquello que deben de hacer. Antes de comenzar se les pedirá que piensen acerca de lo que se trabajó en la anterior sesión, haciéndoles recapacitar acerca de las 3 fases que se dibujaron en la PDI. Sobre ello, se les pedirá que de manera muy breve cuenten qué aprendieron en la anterior sesión, con el objetivo de comenzar a crear un nuevo mapa conceptual con ello, posiblemente con la aplicación de *Genially* o *Canva*.

Posteriormente a ello, se comenzará con el visionado de un pequeño vídeo del propio cuento: <https://www.youtube.com/watch?v=LVAfqiVM9qw&t=124s> (Otero Gutiérrez, 2013). Es un vídeo muy entretenido, ya que, el cuento se escucha como si fuese una canción, permitiendo así, propiciar el movimiento y el canto entre los niños y niñas. Este pequeño vídeo les introducirá de nuevo la historia de “Súper Lola”, logrando así la contextualización de las actividades siguientes.

Tras ver el vídeo, la maestra les explicará a los niños y niñas que ellos mismos se van a convertir en superhéroes y superheroínas. Para ello, se les colocará una capa igual que la de la protagonista del cuento, pero esta vez, será de color azul o de color rosa. Ante ello se les preguntará a los alumnos y alumnas cuestiones similares a las siguientes: ¿el azul os gusta a todos y todas?, ¿y el rosa?, ¿creéis que hay un color que predomina para los niños y otro para las niñas?, ¿creéis que es adecuado?, ¿un niño puede vestirse de rosa?, etc.

En definitiva, con esta pequeña introducción se pretende reflexionar sobre cómo los colores no tienen un género determinado, sino que todos y todas pueden hacer uso de ellos. Ante ello también será interesante preguntarles acerca de cómo creen que les vestían de pequeños (obviamente, sin juzgar su respuesta).

Una vez que los niños y niñas tienen la capa puesta se les pedirá que realicen una serie de actividades destinadas a la reflexión acerca de las tareas domésticas, los deportes y de nuevo, las profesiones. Para comenzar, se llevará a cabo una actividad en la que los niños y niñas se encuentren en frente de una cantidad de tarjetas que representan a personas desarrollando diversas profesiones y practicando diferentes deportes. La cara de todas estas personas

estará totalmente recortada, de manera que los niños y niñas tendrán que definirlo como una niña, un niño o ambos, en función de la profesión o el deporte que represente. Para ello, se harán varios grupos en los que confluyan diversas edades. El niño o la niña mayor de cada grupo será el que posteriormente, delante de la clase explique la manera en la que su grupo ha decidido organizar los deportes y las profesiones. Se establecerá un trabajo cooperativo, de manera que todos puedan reflexionar y llegar a un consenso. Inicialmente, se les explicará que ellos y ellas son quiénes libremente deciden si puede tratarse de un chico, de una chica o de ambos.

A algunas de las imágenes se les añadirán ciertos estereotipos sexistas que dificulten en el alumnado su identificación. Por ejemplo, podemos situar a un peluquero con las uñas pintadas. Es muy probable que simplemente por el hecho de tener las uñas pintadas, los alumnos y alumnas ya lo asocien con una chica, por lo que es muy interesante poder comentarlo. En definitiva, con esta pequeña actividad se pretende que los niños y niñas sean conscientes de cómo las profesiones y los deportes pueden llevarse a cabo independientemente del género con el que te identifiques. Se les puede mostrar cómo la cara de una mujer puede encajar en todas las profesiones y deportes, al igual que la cara de un hombre.

Para favorecer la reflexión entre el alumnado, todos los grupos tendrán las mismas imágenes, de forma que se espera que cada uno de ellos presente alternativas diferentes. De esta manera, verbalizarán aquello que piensan o aquello con lo que no están de acuerdo y las maestras podrán observarlo e intervenir cuando la situación lo requiera.

Para finalizar la sesión se prestará una especial atención a las tareas domésticas. Para ello, a cada alumno y alumna se le pedirá que dibuje a una persona haciendo una determinada acción. Por ejemplo: “dibuja a la persona que tú quieras cocinando”, “dibuja a la persona que tú quieras cuidando de los bebés”. De esta manera, cuando todos ellos y ellas hayan realizado sus dibujos nos explicarán a qué persona han representado. Esta parte será fundamental sobre todo para los niños y niñas más pequeños debido a la dificultad que supone en muchas ocasiones interpretar sus dibujos. A raíz de estos se comentará qué género es el que predomina en ellos y cómo es la división de las

tareas domésticas en sus casas. Se expresará la importancia de compartir responsabilidades para ayudar y colaborar y se les preguntará a cada uno de ellos y ellas si creen que cuando sean mayores van a poder llevar a cabo todas las diversas tareas. De nuevo, se pretende establecer un pequeño debate que logre incentivar su reflexión y capacidad analítica. Como en la anterior sesión, con la ayuda del alumnado se terminará el mapa conceptual que inicialmente se había creado con el objetivo de observar la comparación entre las ideas que se tenían cuándo se había comenzado la sesión y con las que finalizan.

En el caso de que la sesión se haya desarrollado con mucha fluidez, se les podrá mostrar a los niños y niñas un vídeo que hace referencia al cuento de “Lalo, el príncipe rosa”: <https://www.youtube.com/watch?v=Gr56pfgFTpQ> (Otero Gutiérrez, 2016). Es un cuento que escrito por la misma autora que el de “Súper Lola”, muestra cómo un niño puede comportarse de manera diferente a lo que socialmente se ha categorizado como “normal”. Se les puede explicar a los niños y niñas que Lalo es el hermano de Lola y que también nos cuenta una historia muy interesante. Como digo, podría ser una enriquecedora ampliación de la sesión en caso de que el clima del aula lo requiriese y propiciase su desarrollo. A través de él se puede continuar hablando acerca de las cualidades que tiene el protagonista, rompiendo con los estereotipos y roles asignados al género masculino.

Por último, los objetivos y contenidos relacionados a esta sesión serán los que se muestran a continuación en la Tabla 2.

Tabla 2. Objetivos y contenidos propuestos en la tercera sesión

Elem. curriculares	Desarrollo de los diferentes ítems
Objetivos	<p>Cuestionar los estereotipos asociados al sexo y género con los colores, tareas domésticas, profesiones y deportes</p> <p>Propiciar en el alumnado la capacidad de decidir libremente aquello que desean elegir en sus vidas, permitiendo la ampliación de sus expectativas de futuro</p> <p>Reflexionar acerca de la distribución equitativa de las tareas domésticas entre los diversos géneros</p> <p>Expresar las ideas mediante su representación en un dibujo</p> <p>Suscitar una reflexión crítica entre el alumnado, respeto a ciertas creencias e ideas que puedan poseer de carácter no igualitario</p>
Contenidos	<p>Estereotipos de género relacionados con los colores, deportes, profesiones y tareas domésticas</p> <p>Reparto equitativo de las tareas domésticas</p> <p>Trabajo cooperativo y puesta en común de ideas</p> <p>Acciones, trabajos y actividades que pueden realizar personas de ambos sexos</p> <p>Igualdad de oportunidades entre niños y niñas</p> <p>Respeto y tolerancia</p>

Origen: Elaboración propia

La **cuarta sesión** se centrará primordialmente en los juguetes. Para ello, “la caja mágica”, además de explicarlos aquello que van a hacer de nuevo mediante un mapa conceptual, incluirá en su interior catálogos de juguetes que les llamen la atención. Como no habrá catálogos para todos y todas, se les pedirá que los compartan. Gracias a la hoja de instrucciones que siempre reciben, los alumnos y alumnas sabrán que cuentan con un tiempo muy corto para mirarlos. Este tiempo permitirá a la docente observar detenidamente cuáles son las preferencias de los niños y cuáles las de las niñas. De manera crítica, la docente tendrá la oportunidad de verificar si, de forma plenamente generalizada, los niños prestan más atención a un cierto tipo de juguetes y las niñas a otros (atendiendo sobre manera a la disposición en la que estos vienen mostrados en el propio catálogo).

Tras este pequeño tiempo, se le pedirá al alumnado que dibuje sus juguetes favoritos. Una vez los tengan dibujados, se hará un intercambio de hojas entre el alumnado, a los niños se les darán los dibujos de las niñas y viceversa. Para que este intercambio sea factible y se reconozcan los juguetes representados, la maestra escribirá al lado de cada juguete lo que es, con la finalidad de que no surja ninguna duda entre el alumnado.

Cuando las hojas estén intercambiadas se les preguntará a los niños y niñas si ellos y ellas jugarían con esos juguetes, solicitando una respuesta justificada. A raíz de los diversos comentarios que puedan surgir, se comenzarán a llevar a cabo diversas preguntas como por ejemplo las siguientes: ¿creéis que hay juguetes para niños y juguetes para niñas?, ¿creéis que tenéis que jugar a cosas diferentes?, ¿está bien que un niño juegue a lo que quiera, por ejemplo, con muñecas y (muñecos)? ¿Y las niñas, por ejemplo, con coches y máquinas de juguete? (L. Iglesias, comunicación personal, 17 de marzo de 2022).

En definitiva, se pretende introducir la idea de que los juguetes no tienen género, de manera que, en todo momento, los propios niños y niñas tengan la capacidad de defender que pueden jugar libremente con aquello que deseen. Es importante mostrarles cómo es su derecho, además de una cuestión totalmente aceptable y racional. Para terminar con este debate se les preguntará: ¿alguna vez habéis vivido una situación en la que alguien no os haya dejado jugar con ciertos juguetes? Indudablemente, es una pregunta dirigida en gran medida a los

alumnos y alumnas más mayores, ya que tienen una mayor experiencia vital. No obstante, los pequeños/as también pueden participar.

Una vez que ya se ha reflexionado y debatido acerca de ello, se les presentarán diversos catálogos de juguetes. Con ello, se pretende reflexionar acerca de si las tiendas de juguetes contribuyen a la diferenciación de estos por género. Para ello, de manera conjunta con las maestras se analizará si hay ciertas páginas en las que aparecen más niños que niñas, o si hay algunas páginas en las que predomine el color rosa frente al color azul, etc.

Por último, para finalizar dicha sesión se desarrollará una presentación con *Genially* con las ideas que, entre todos, han adquirido a lo largo de estas 3 sesiones. Sin duda, esto servirá posteriormente como guía para la evaluación, con el fin de reflexionar y verificar sobre aquello que los alumnos han aprendido.

En definitiva, al igual que en el resto de las sesiones se mencionan de manera específica los contenidos y objetivos propios de esta sesión (Tabla 3).

Tabla 3. Objetivos y contenidos propuestos en la cuarta sesión

Elem. curriculares	Desarrollo de los diferentes ítems
--------------------	------------------------------------

Objetivos	<p>Expresar las ideas mediante su representación en un dibujo</p> <p>Identificar roles y estereotipos sexistas relacionados con los juguetes</p> <p>Potenciar la libertad de decisión y elección de cada uno de los alumnos y alumnas</p> <p>Suscitar una reflexión crítica entre el alumnado, respeto a ciertas creencias e ideas que puedan poseer de carácter no igualitario</p>
-----------	---

Contenidos	<p>Análisis de los juguetes desde una perspectiva de igualdad de género</p> <p>Respeto y tolerancia</p> <p>Escucha activa</p> <p>Libertad de expresión y decisión</p> <p>Conocimiento personal (qué me gusta, qué no me gusta)</p> <p>Gestión de las emociones</p>
------------	--

Origen: Elaboración propia

4. Recursos personales y materiales

Los recursos personales que serán necesarios para el desarrollo de la intervención educativa propuesta serán las dos maestras y los 14 alumnos y alumnas. En principio, no se requerirá ningún otro tipo de apoyo. No obstante, las familias estarán totalmente invitadas para participar en caso de que así lo desearan.

Por otra parte, los recursos materiales consistirán en los siguientes: un ordenador con acceso a Internet, una pantalla digital, bolsas de basura de plástico reciclado rosas y azules, tarjetas plastificadas con imágenes que representen los deportes y las profesiones, catálogos de juguetes, el cuento llamado "Súper Lola", folios y pinturas.

Como se puede observar, la realización de las sesiones no requerirá materiales complejos de obtener, al contrario, suelen ser los que habitualmente se localizan en un aula.

5. Atención a la diversidad

La atención a la diversidad es entendida como un principio que permite no solo reconocer la diversidad de las necesidades que pueden surgir entre el alumnado sino también dar respuesta ante ellas y combatir las desigualdades (Arnaiz Sánchez, 1999). Por consiguiente, a pesar de resultar una obviedad, a la hora de la elaboración de esta intervención educativa ha sido imprescindible prestar una especial atención ante dicho principio.

A raíz de esta breve definición se comprende que todo el alumnado forma parte de la diversidad existente en el aula, por lo que resulta necesario contemplar sus diversos intereses, dificultades, conocimientos y habilidades, para desarrollar una serie de sesiones que permitan la inclusión de todos los niños y niñas, independientemente de su edad.

A pesar de todo esto, es cierto que no hay ningún alumno o alumna que posea algún tipo de dificultad muy específica, por lo que, en principio, no se van a llevar a cabo adaptaciones muy concretas, ya que, las propias sesiones ya han sido diseñadas de manera inclusiva.

Con todo ello, se considera necesario remarcar ciertos aspectos que pueden contribuir al desarrollo óptimo de las actividades, al igual que, a la satisfacción individual de las necesidades de cada alumno o alumna.

En primer lugar, acorde a la importancia que supone atender la diversidad existente en el aula, la intervención se ha fundamentado primordialmente en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), entendiendo este como un modelo de enseñanza que tiene como objetivo la personalización del recorrido educativo de cada alumno y alumna, a través de la creación y desarrollo de un entorno personal de aprendizaje. Asimismo, se recalca la importancia de que dicho modelo defienda y promueva la universalización de la educación, remarcando el valor de la diversidad y autenticidad humana (Díez Villoria y Sánchez Fuentes, 2015).

Comentado esto, se expone la relevancia que dicho diseño ha tenido en la elaboración de las actividades propuestas, focalizándose estas en los tres principios fundamentales del modelo citado.

Por un lado, para lograr la promoción de múltiples formas de representación, las actividades se han centrado en tres ámbitos básicos: la percepción, el lenguaje y los símbolos y la comprensión. Como se podrá observar, todas las sesiones se verán envueltas en un gran número de alternativas visuales (tabla en la evaluación inicial, vídeos proporcionados por la plataforma de *Youtube*, fotografías relacionadas con profesiones y deportes, ilustraciones obtenidas del cuento y catálogos). Así bien, se remarca la organización que se pretende desarrollar a partir de la historia del extraterrestre utilizadas como hilo conductor de las sesiones. Cada sesión estará introducida por diversos mapas conceptuales que especifiquen aquello que se va a realizar con el fin de que el alumnado comprenda el sentido de cada una de ellas (Alba Pastor, 2019).

Por otro lado, con el fin de lograr la promoción de múltiples formas de acción y expresión, se ha tenido en cuenta la acción física del alumnado, la expresión y comunicación y, por último, las funciones ejecutivas. Para tomar todas ellas en consideración, se le ha dotado de una gran importancia al uso múltiple de diversos medios para su comunicación, por ello, se destaca el debate, el dibujo individual, las ilustraciones y las herramientas web interactivas.

Por último, dentro de este principio, de cara a mejorar la capacidad para monitorear el progreso, en todas las sesiones se realizarán preguntas que guíen la reflexión del alumnado, realizando mapas conceptuales tanto al inicio como al final de cada sesión, verificando así, las ideas previas con las que cada uno de ellos y ellas cuenta al inicio de la actividad y con las que finaliza. Teniendo en cuenta en todo momento, la importancia que esto supone a la hora de desarrollar la propia evaluación y autoevaluación (Alba Pastor, 2019).

Finalmente, atendiendo al tercer principio de dicho diseño “promocionar diversas formas de implicación”, se vuelve a remarcar la esencialidad ya expuesta en las propias sesiones de crear un clima de respeto, aceptación y apoyo entre el alumnado, así como con la docente. Asimismo, se continúa exponiendo la necesidad de la reflexión, además del trabajo conjunto de los alumnos y alumnas entendidos como constructores de su propio aprendizaje. Dentro de este principio, cabría a su vez remarcar la importancia que poseen las metodologías activas y participativas desarrolladas en esta intervención, logrando que el alumnado se sienta responsable de su trabajo y reciba mensajes positivos y de apoyo que refuercen la confianza en sí mismos. Finalizando con el principio que acontece, se reafirma la necesidad de promover la colaboración entre el alumnado, así como la tutoría entre iguales, donde el error y la reflexión desarrollada formen parte de su propio proceso de aprendizaje (Alba Pastor, 2019).

Retomando los aspectos tenidos en cuenta, en segundo lugar, para suplir cualquier dificultad que pueda surgir en el transcurso de las sesiones, se contará con dos maestras para un total de 14 alumnos y alumnas. Ambas estarán dispuestas a ayudar al alumnado y a dinamizar todas las actividades propuestas.

En tercer lugar, como ya se ha explicado, el idioma en el que se impartirá esta intervención será el castellano. No obstante, si alguno de los niños o niñas no comprende alguna palabra, la maestra gallega procederá a su correspondiente traducción y explicación en la otra lengua.

Por último, siendo conscientes de la diversidad de edades confluyentes en el aula, se prestará una especial atención a los niños y niñas más pequeños/as, con el fin principal de lograr obtener su atención, motivación y participación a lo largo de las diversas sesiones. Así bien, las actividades no

requerirán dominar la lectoescritura, ya que en esta aula todavía hay muchos niños y niñas que no han desarrollado dicho proceso.

6. Evaluación y resultados

A lo largo del diseño como de la puesta en práctica de esta intervención, la evaluación ha cobrado una gran importancia. La evaluación es considerada un proceso y una dimensión fundamental que requiere mucha atención al comprender que, en gran medida, de ella depende tanto la práctica docente como el aprendizaje de los propios alumnos/as (Canales, 2007). Particularmente, la evaluación que se ha deseado llevar a cabo en este Trabajo de Fin de Grado ha tenido como objetivo primordial verificar la eficacia de la intervención y los cambios que serían necesarios para mejorarla y adecuarlos al progreso del alumnado.

Desde el punto de vista de los fines perseguidos, se ha planteado llevar a cabo una evaluación de carácter formativa, es decir, una evaluación centrada mayoritariamente en los procesos y enfocada a buscar información de las actividades que se han desarrollado, con el fin de retroalimentar el trabajo que se está evaluando, bien sea la actividad docente o el aprendizaje de los alumnos/as. Se trata de una evaluación que hace un mayor hincapié en el desarrollo cognitivo, el proceso y el mejoramiento (Canales, 2007).

Por otra parte, desde el punto de vista temporal, se han realizado los tres tipos de evaluación: inicial, continua y final, con el objetivo de recabar la máxima información posible tanto del aprendizaje como de la eficiencia de las diversas sesiones.

La **evaluación inicial** ha posibilitado conocer y adquirir una mayor información acerca de los conocimientos, ideas y creencias del alumnado respecto a los estereotipos y roles de género establecidos socialmente de forma normativa y tradicional. Todo ello se ha desarrollado con el fin no solo de determinar en mayor medida las cuestiones sobre las que se debía hacer un mayor hincapié en las sucesivas sesiones, sino también de alcanzar uno de los objetivos específicos de este trabajo “conocer los conocimientos sociales de los niños y niñas en términos de igualdad de género, con el fin de comprender acciones y comportamientos que se reproducen en las prácticas cotidianas”.

Para lograrlo, se llevó a cabo un registro de elaboración propia (Anexo I). En él aparecieron un conjunto de acciones que el alumnado tenía que clasificar según las considerasen de niños, niñas o de ambos. Como se puede observar, en el registro aparecieron las preguntas tanto escritas como representadas con pictogramas con el objetivo de que los más pequeños/as que no han desarrollado la lectoescritura, no encontrasen ninguna dificultad en su comprensión. No obstante, cabe remarcar cómo este registro se desarrolló mediante un planteamiento cercano a la gamificación, de forma que los niños/as tenían que situarse físicamente en un lugar u otro según considerasen.

En segundo lugar, a lo largo de las sesiones se llevó a cabo una **evaluación continua** que tuvo como objetivo principal conocer y recabar información, mediante la técnica de la observación sistemática, sobre el modo en el que se estaban desarrollando las diversas sesiones así como, las actitudes y competencias del alumnado. Su desarrollo permitió adquirir consciencia acerca de reajustes que eran necesarios de implementar con el fin de reconducir las dinámicas y alcanzar los objetivos.

Su finalidad principal recayó en la observación de diferentes aspectos de la dinámica del aula, junto con el análisis de las interacciones entre el alumnado y del alumnado con los contenidos. De igual manera, permitió observar avances, inferencias y reflexiones que los propios niños/as comenzaron a realizar, verificando, por consiguiente, no solo el objetivo ya anteriormente comentado, sino también los tres objetivos específicos restantes y denotados en este documento.

Para llevar a cabo esta técnica, se utilizaron diversas rúbricas como instrumentos de evaluación, en las cuales se establecieron una serie de ítems que han sido evaluados del número 1 (siendo este el mínimo de cumplimiento) al número 4 (siendo este el máximo de cumplimiento). Las diversas afirmaciones no solo actuaron como guía para la observación del docente, sino que también, permitieron verificar el alcance o logro de los objetivos específicos propuestos. Como se denota la importancia que posee la evaluación continua, en esta intervención se diseñaron un gran número de diversas rúbricas mediante las cuales, se pudo comprobar de forma globalizada la relevancia que ha adquirido la puesta en práctica de la intervención. Para ello, se diseñó una rúbrica general

(Anexo II) que posee ítems necesarios de analizar en todas las sesiones. A partir de esta rúbrica, se posibilitó verificar si ha existido una evolución entre las diversas sesiones y, por consiguiente, si estas han surtido efecto sobre el aprendizaje del alumnado o si, por el contrario, esto no se ha logrado. Del mismo modo, también se desarrolló una rúbrica para cada sesión, con el fin de atender de forma más específica a ciertos contenidos u objetivos que habían sido propuestos para cada una de las sesiones (Anexo III, Anexo IV y Anexo V).

Por otro lado, de cara a atender a **la evaluación final**, se elaboró una rúbrica (Anexo VI) que ha hecho referencia a un análisis detallado acerca de la adecuación de las actividades, así como de la temporalización. Se entiende que la evaluación final sobre el alumnado podría observarse en la última sesión desarrollada, comprendiendo la perspectiva gradual y evolutiva que se ha pretendido lograr. A partir de esta y la información recabada a lo largo de todo el proceso y desarrollo de la intervención, se ha podido corroborar y comprobar el cumplimiento y alcance de los objetivos propuestos.

Por último, desde el punto de vista del papel del propio sujeto responsable, es decir, del maestro/a, se desarrolló una autoevaluación, de manera que el docente fuese consciente acerca de cómo había sido su participación y enseñanza en las sesiones. La rúbrica presente y cumplimentada (Anexo VII) ha permitido realizar una valoración crítica sobre la propia práctica docente, conllevando cambios y características mejorables expuestas en el siguiente apartado de este trabajo. Además del breve registro señalado, se valoró que las docentes encargadas de llevar a cabo la puesta en práctica intercambiasen de manera conjunta mediante una conversación sus impresiones y puntos de vista, proponiendo de nuevo, transformaciones necesarias y adecuadas.

La evaluación diseñada ha permitido exponer de forma breve y sintetizada aquellos resultados que han sido concluyentes en el trascurso de la puesta en práctica de la intervención educativa, los cuales van a ser descritos y analizados en los sucesivos párrafos.

La **evaluación inicial** desarrollada en el aula denotó ser demasiado extensa, conllevando al final de esta cierto desinterés y desmotivación por parte del alumnado. Su escasa participación hizo que no en todos los ítems pudiesen

apreciarse verdaderamente sus pensamientos, aunque es cierto que, en varios de ellos se observaron conductas o creencias desiguales. Un 20% de los alumnos de género masculino afirmaba que al fútbol solo podían jugar los niños, mientras que, a su vez, un 30% de alumnos/as pertenecientes a ambos géneros pensaba que las niñas eran las únicas que podían pintarse las uñas y maquillarse. Ambos ítems fueron muy debatidos gracias a la presencia de una alumna que juega en su tiempo libre al fútbol así como, de un alumno que ha acudido a la escuela con las uñas pintadas en reiteradas ocasiones. El hecho de contemplar niñas o niños de la escuela realizando una actividad contraria a lo que ellos/as inicialmente pensaban facilitó indudablemente la suscitación de una reflexión crítica respecto a las ideas y creencias que poseían de carácter no igualitario. Así bien, los argumentos igualitarios verbalizados por sus compañeros/as: “X, ¿no ves que yo lo hago todos los días?”, “todos podemos hacerlo no es de niñas ni de niños, es de los dos”, seguramente permitieron que al menos ciertos alumnos/as se replanteasen sus ideas sexistas, generando un debate metacognitivo muy enriquecedor.

Por otro lado, ante el ítem “quién puede roncar”, un alto porcentaje de los alumnos/as (40%) respondieron que únicamente lo hacían los hombres, exponiendo ejemplos prácticos basados en su familia. El resto de los ítems no demostraron ser muy concluyentes, pues en la mayoría de los casos los niños/as se situaban en la posición de ambos géneros, en gran medida y sobre todo los alumnos y alumnas de Educación Primaria, debido a la apreciación de una “deseabilidad social”. A partir de lo observado, los niños y niñas contestaban en función de lo que ellos/as sabían y conocían que era oportuno socialmente, en vez de en función de lo que ellos/as verdaderamente pensaban. Esto pudo comprobarse en gran medida debido a su comportamiento impaciente. Los niños y niñas se posicionaban de forma igualitaria sin tan siquiera haber leído el ítem, denotando una consciencia acerca de lo que se consideraba oportuno y deseable. No obstante, esta deseabilidad también fue apreciada y justificada, tal y como se expone en los párrafos siguientes, al verificar cómo los niños y niñas en contextos más naturales y activos, verbalizaban en las diversas dinámicas aspectos claramente no igualitarios, incluso contradictorios a los ya mostrados en la evaluación inicial. Estas actitudes resultaron muy interesantes pues de alguna forma, se verificó cómo el contexto actual denota ciertas visiones nada

aceptables que, de manera gradual, influyen sobre la visión y perspectiva de los niños/as.

A pesar de esto, sí hubo dos niños que representando el 14% de los alumnos/as, respondieron de forma no igualitaria ante ítems como “quién puede cuidar a sus hijos e hijas o quién puede ser presidente o presidenta del gobierno”. Por último, ante esta evaluación cabe decir que en su desarrollo se mostró una gran influencia entre los diversos alumnos/as, pues muchos de ellos/as se colocaban en un lugar u otro en función de lo que sus compañeros/as hacían. Por ello, no se puede corroborar que inicialmente se conociesen sus ideas con el lugar en el que se habían situado. No obstante, sí que se verifica gracias a sus verbalizaciones y argumentos cómo gran parte de ellos/as aún mantiene creencias desiguales como las ya comentadas y como, en definitiva, dicha evaluación permitió una mayor aproximación a los diversos conceptos que se iban a trabajar en las sucesivas dinámicas.

Adentrándose en **la evaluación continua**, el desarrollo de las diversas sesiones ha posibilitado verificar y comprobar cómo las actividades propuestas han permitido conocer en gran medida las ideas y creencias iniciales del alumnado, además de haber establecido momentos de reflexión. A partir de estas, el alumnado ha defendido y mostrado mediante sus verbalizaciones pensamientos de carácter no igualitario, sobre manera cuándo las docentes han provocado ciertas situaciones como las siguientes (2ª Sesión): “¿Entonces queréis que las capas azules sean para los niños y las capas rosas para las niñas?”, “¿podéis decirme, si existen, ejemplos de profesiones que sean únicamente para chicos? ¿y para chicas?” El hecho de preguntarles este tipo de cuestiones ha favorecido que el alumnado muestre verdaderamente aquellas ideas de carácter no igualitario que tiene muy interiorizadas y que, por consiguiente, se corrobore la deseabilidad social denotada al inicio de la intervención. A pesar de que, inicialmente, un alto porcentaje del alumnado mostraba ideas y creencias de carácter igualitario, las sucesivas actividades han demostrado aspectos contrarios. El 100% del alumnado consideró oportuno que las capas azules fueran para los niños y las capas rosas para las niñas, pues tendieron a hacer afirmaciones como “las niñas siempre usan el rosa y les gusta más, pero para los niños es mejor el azul”. Así bien, alrededor de un 30% de los

alumnos/as demostraron una inconformidad al recibir una capa del color contrario al que de forma estereotipada le correspondería a su género, verbalizando afirmaciones como la siguiente: “profe yo quería el azul, me gusta más, no quiero tener una capa rosa es mejor para las chicas”.

Las mismas cuestiones fueron observadas al trabajar con las profesiones, deportes y tareas domésticas. El alumnado, en su gran mayoría, clasificaba las diversas imágenes de forma muy estereotipada, apreciando en el montón del género masculino a la futbolista, la árbitra, la carpintera, la ganadera..., mientras que, en el montón del género femenino al peluquero, el dependiente, el amo de casa...Denotando una carencia de imágenes asociadas al montón destinado para ambos géneros. La actividad conllevó reflexiones verdaderamente interesantes por parte del alumnado, ya que, al desarrollarlo por grupos, los niños y niñas tenían que llegar a diversos acuerdos mediante verbalizaciones que representaban ejemplos prácticos: “puede ser también una carpintera porque mi tía lo es...”; “yo creo que los niños también patinan...”; “casi todas las peluqueras son mujeres, pero sé que en ese pueblo hay un peluquero...”.

El hecho de ponerse las capas del color contrario al que ellos/as deseaban, así como el momento de ver las caras que se escondían tras las diversas profesiones, deportes y tareas domésticas, permitió generar en el alumnado una gran reflexión y sorpresa, contemplando múltiples ejemplos de actividades desarrolladas por ambos géneros. Así bien, al ser ellos mismos quiénes portaban el determinado color, también les sirvió para ser conscientes de cómo no sucede nada por no llevar el que socialmente se les ha asignado, siendo totalmente libres para elegir aquello que más les gusta.

Además de observar conductas desiguales, también se ha podido apreciar cómo el alumnado ha reflexionado y se ha replanteado ciertas cuestiones que tenía muy asimiladas, a través de la metacognición y el debate con sus compañeros/as. Esto ha hecho que claramente se apreciase una actitud de duda, sobre manera al contemplar los diversos ejemplos prácticos de los que se les ha dotado en cada una de las sesiones. Ante todo ello, cabe decir que las ideas más desiguales han sido apreciadas en mayor medida en cuestiones como la distribución de los colores, las profesiones o los deportes, ya que en términos generales, un 90% de los alumnos y alumnas defiende y afirma que “todos los

niños y niñas pueden jugar con los mismos juguetes”, denotando constantes ejemplos de su vida cotidiana.

Por otra parte, las actividades en términos generales han captado el interés y motivación del alumnado, aunque es cierto que ha habido claras diferencias entre ellas. La segunda sesión que conllevaba la puesta en práctica de dinámicas más activas, como la elaboración de las capas o el trabajo en equipo para la detección de mujeres y hombres conforme a profesiones y deportes, resultó mucho más atractiva para el alumnado, observando una gran participación. Sin embargo, en la primera sesión en la que se requería una mayor reflexión acerca del cuento leído, se observó una mayor pasividad por parte del alumnado y, por consiguiente, una menor implicación. De todo ello se concluye la necesidad de proponer actividades muy manipulativas y visuales que favorezcan su concentración sobremanera de cara a los más pequeños. Así bien, se recalca la esencialidad que han cobrado todas las imágenes reales llevadas al aula. Los niños y niñas establecían un claro aprendizaje significativo con ellas, así como una correlación con sus vidas cotidianas. Con todo ello cabe decir que el hilo conductor del extraterrestre aumentó notablemente tanto el interés como la motivación del alumnado. Todos los niños y niñas tenían claro qué es lo que tenían que hacer para ayudarlo, denotando una gran implicación.

En definitiva y gracias a **la evaluación final** extraída tanto de la rúbrica ya mencionada como de la evolución observada en el trascurso de las diversas dinámicas, se puede concluir que el desarrollo de las sesiones ha permitido y facilitado la reflexión conjunta y la suscitación de una reflexión crítica entre el alumnado acerca de sus ideas de carácter no igualitario. No obstante, se expone claramente la dificultad que conlleva la comprensión de la existencia de roles y estereotipos presentes en la sociedad, así como la exposición de ejemplos de situaciones en las que se presentan estereotipos o roles sexistas. Todo ello, demuestra la gran abstracción que supone su entendimiento y, por consiguiente, la suma dificultad que adquiere su explicación y demostración en edades tan tempranas. Por todo ello, se expone la importancia de valorar sus aportaciones, sin requerir cuestiones que puedan resultar tan complejas y abstractas. Con todo ello, se verifica el alcance y logro de los objetivos específicos propuestos en este trabajo, exponiendo 1) la detección de roles y estereotipos sexistas

apreciables en el aula y por consiguiente, su intento de erradicación; 2) la importancia de compartir responsabilidades, fomentando la reflexión y participación igualitaria en la vida comunitaria; 3) el conocimiento acerca de las ideas que poseían los niños y niñas, así como 4) la suscitación de una reflexión crítica por parte del alumnado respecto a creencias desiguales. Los diversos objetivos se han visto alcanzados de manera plenamente gradual entre las diferentes sesiones, logrando en la última de ellas verbalizaciones muy interesantes por parte de los alumnos y alumnas más mayores: “claro, es que todos podemos hacer lo que queramos, da igual que seamos niños o niñas”; “profe, los pequeños tienen que aprender porque no se dan cuenta que claro que puedo jugar al fútbol y también puedo maquillarme. Puedo hacer lo que yo quiera”. De igual forma, resulta reseñable mencionar cómo los objetivos asociados a cada sesión también han sido logrados, así como los contenidos propuestos.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

La Educación Afectivo-Sexual alude a dimensiones básicas en el desarrollo íntegro de los seres humanos: la afectividad y la sexualidad. Mediante ella se pretende que los niños y niñas puedan crecer de forma libre y satisfecha, cubriendo todas sus necesidades (Zapiain, 2000). Por ello, se concluye en cómo esta educación no se trata únicamente de una necesidad humana, sino también de un derecho y obligación del Estado. A su vez, en este trabajo se ha hecho un especial hincapié sobre la importancia que adquiere el género en esta educación, tratando en todo momento de comprender e identificar los roles, características o comportamientos diferentes entre hombres y mujeres que socialmente han sido designados (UNESCO, 2013).

Tal y como se ha podido observar a lo largo de toda la justificación teórica de este trabajo la igualdad de género adquiere un papel fundamental dentro de la Educación Afectivo-Sexual. No obstante, y a pesar de su explicitación en las leyes estatales, las conductas sexistas y de carácter no igualitario continúan en la sociedad (León y Aizpurúa, 2020). Todo ello, combinado con la edad tan temprana en la que los niños/as comienzan a construir su identidad de género, así como con la carencia de estudios e investigaciones que reflejan estas

cuestiones, ha hecho que el diseño y desarrollo de esta intervención educativa se haya vuelto esencial.

Indudablemente, el ámbito educativo formal al tener como objetivo principal el desarrollo íntegro del alumnado ha adquirido un papel muy importante en el desarrollo de esta, sobre manera, atendiendo a las ideas y creencias desiguales y sexistas que, tal y como múltiples estudios ya mostrados exponen, hoy en día persisten incluso en una gran cantidad de docentes.

Por otro lado, la evaluación diseñada ha permitido verificar aquellas cuestiones que en el desarrollo de las sesiones han sido susceptibles de mejora. Por consiguiente, se vuelve esencial exponer aquellas posibles mejoras que podrían efectuarse de cara a su nueva realización.

En primer lugar, se propone una reducción en los ítems de la evaluación inicial, sobre todo de cara a trabajar con los niños/as más pequeños y de forma más profundizada. En segundo lugar, cabría cuestionarse el papel tan sumamente importante que ha adquirido la temporalización. A partir de lo observado y a pesar de que en las sesiones se haya priorizado en todo momento la concentración e interés del alumnado, se considera que el tiempo que finalmente se ha empleado para cada una de las sesiones ha sido demasiado extenso, entendiéndose que el alumnado de Educación Infantil posee un tiempo de concentración muy limitado. La duración de las sesiones se ha vuelto un claro obstáculo en el transcurso de la intervención, pues al denotarse en múltiples ocasiones una escasa participación, no se han podido llevar a cabo las actividades tal y como inicialmente se habían planteado. A colación de lo ya mencionado y haciendo una exhaustiva y crítica revisión de la autoevaluación docente, se verifica la importancia que adquiere la planificación y anticipación a los sucesos, pudiéndose en algunos momentos haberse contemplado una carencia de estas y entendiéndose la posterior complejidad que ha conllevado en algunos momentos, la temporalización en función del tiempo de trabajo disponible.

En tercer lugar, a pesar de que se haya priorizado la diversidad de materiales y recursos provistos en las diferentes sesiones, a nivel docente se reflexiona acerca del requerimiento y necesidad de una mayor implicación y participación activa del alumnado en el uso de las nuevas tecnologías,

incorporándolas en mayor medida en las sesiones y teniendo en cuenta el interés que estas suscitan entre ellos/as.

Por último y a partir de todo lo ya mencionado, se propone focalizarse en lo que puede resultar verdaderamente importante y trascendental a edades tan tempranas. Para ello tal y como ya se ha especificado, se propone la presencia de constantes dinámicas que favorezcan la actividad y movimiento entre el alumnado, así como su atención, ya que, destinar tanto tiempo a la reflexión y al debate, requiere un esfuerzo demasiado notable para el alumnado tan pequeño. Además de porque, como se ha podido visualizar en la práctica educativa, los niños y niñas tienden a mostrar en mayor medida sus verdaderos pensamientos cuando se encuentran en una situación natural y activa, en vez de cuando se les pide expresamente su opinión y reflexión.

Por otra parte y en relación con las propuestas de mejora, resulta importante mencionar las limitaciones que se han encontrado a lo largo de la puesta en práctica de la intervención educativa. En primer lugar, la temporalización disponible para su desarrollo se ha visto verdaderamente limitada debido a otras cuestiones previstas en el centro educativo, lo que ha hecho que la intervención no se haya podido llevar a cabo con la flexibilidad que inicialmente había sido deseada. En segundo lugar, la diversidad de edades, ritmos y niveles presentes en el aula ha acomplejado enormemente la puesta en práctica, así como la labor docente, pues tal y como se ha comentado anteriormente, ciertas dinámicas o actividades requerían una concentración que, en muchos casos, no se ha logrado alcanzar, por lo que podría afirmarse cómo quizá su puesta en práctica está más próxima a la etapa de Educación Primaria. En tercer y último lugar, su desarrollo se ha visto más acomplejado al no percibirse como una cuestión plenamente necesaria en el aula, lo cual denota de nuevo, la importancia de la que en múltiples ocasiones carece la igualdad de género (Merma Molina et al., 2017).

En conclusión, a pesar de sus posibles matices y mejoras, la puesta en práctica de la intervención educativa diseñada ha permitido corroborar cómo aún siguen existiendo y reproduciéndose múltiples estereotipos y roles sexistas, denotando una gran relevancia las edades tan tempranas en las que estos son asimilados e internalizados. De igual manera y acorde a la justificación teórica

mostrada, se verifica y comprueba cómo los niños y niñas no se diferencian en función de sus genitales, sino en función de las características que socialmente han sido atribuidas a cada sexo. De esta manera, cuándo se les pregunta acerca de las diferencias y similitudes entre ambos sexos resulta frecuente escuchar afirmaciones como las siguientes: “las chicas tienen el pelo largo, los chicos no”; “las chicas usan falda, los chicos no”. Así bien, se verifica cómo incluso niños/as de 3 años, ya han adquirido notablemente ciertos patrones o características sociales que indudablemente pueden condicionar la construcción de su identidad de género. A su vez, su desarrollo ha posibilitado suscitar una reflexión crítica entre el alumnado acerca de ciertas ideas de carácter no igualitario que son repetidas y reproducidas de forma constante y tradicional.

En definitiva, el desarrollo de esta concisa intervención educativa junto con su puesta en práctica y, por consiguiente, los resultados observados e interpretados, ha permitido demostrar una vez más la suma importancia e influencia que adquieren los estudios, investigaciones e intervenciones en las escuelas acerca de la igualdad de género, con el fin de lograr desde que los niños/as son pequeños/as una sociedad más justa e igualitaria. Todo ello, a partir del desarrollo de unas prácticas educativas que, en todo momento, tengan como objetivo lograr la igualdad entre niños y niñas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 59-64.
- Amezúa, E. (2008). Avances en educación sexual. La asignatura de los sexos. *Anuario de sexología*, 10, 139-154.
- Arnaiz Sánchez, P. (1999). Curriculum y atención a la diversidad. En F. Jordán de Urríes y M.A. Verdugo (Coords.), *Hacia una concepción de la discapacidad. Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad* (pp. 39-62). Amarú. <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf2.pdf>
- Asamblea General de la ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (217 [III] A). Dharana. https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Asociación de Mujeres por la Dignidad y la Vida (2002). *¿Yo sexista? Material de apoyo para una educación no sexista*. Centro de documentación El Salvador.
- Azorín Abellán, C. M. (2016). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 28(1),45-60. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48715
- Barragán Medero, F. (1995). Curriculum, poder y saber: Un análisis crítico de la educación sexual. *Anuario de sexología*, 1, 83-90.
- Barragán Medero, F. (1999). I. Sexualidad, Educación Sexual y Género. La sexualidad humana. *Programa de Educación Afectivo-Sexual*. Junta de Andalucía.
- Barragán Medero, F., Guerra Pérez, M. I. y Jiménez Reyes, B. (1996). *La construcción colectiva de la igualdad: ¿cómo nos enseñan a ser diferentes?* Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa.
- Bejarano Franco, M. T. y García Fernández, B. (2016). La educación afectivo-sexual en España. Análisis de las leyes educativas en el periodo 1990-2016. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 32(13), 756-789.
- Bello Garcés, S. (2004). Ideas previas y cambio conceptual. *Educación química*, 15(3), 210-217. <http://dx.doi.org/10.22201/fq.18708404e.2004.3.66178>

- Beltramo, C. (2018). *Marco teórico del Proyecto Educación de la Afectividad y la Sexualidad Humana*, Instituto Cultura y Sociedad (ICS). Pamplona: Universidad de Navarra. <https://www.unav.edu/documents/2832169/19134947/modelo-teorico-completo.pdf>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339, 119-146.
- Bustos Jiménez, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación educativa*, 24, 119-131.
- Cámara Marín, S. C. y Mimbbrero Mallado, C. (3-4 de julio de 2014). *Análisis de la cultura de género en el ámbito educativo*. V Congreso Internacional "Investigación y Género" (pp. 39-58). SIEMUS (Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de Sevilla).
- Canales, A. (2007). Evaluación educativa. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 48, 40-46.
- Carbonell, C. (2017). *La Educación Sexual en España. Análisis de la situación para Educación Primaria y diseño de una propuesta educativa desde una perspectiva feminista*. [Trabajo Fin de Máster para optar al título de Máster Universitario en Estudios Feministas, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio E-Prints Complutense. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/45906/1/La%20educaci%20n%20sexual%20en%20Espa%20a.%20An%20lisis%20de%20la%20situaci%20n%20para%20Educaci%20n%20Primaria%20y%20dise%20o%20de%20una%20propuesta%20educativa%20desde%20una%20perspectiva%20feminista%20-%20Carbonell%20Ortiz,%20Clara.pdf>
- Cayetano Salas, C. y Tena Bernal, O. (2019). *Guía de género. Actividades para trabajar la igualdad de género con personas con discapacidad intelectual*. ATADES. <http://www.atades.com/wp-content/uploads/2019/06/ATADES-guia-de-actividades-de-genero-2019-V-ELECTRONICA-v2.pdf>
- Claramunt, C. (2011). *Valoración del Programa de Educación Sexual (PE Sex) en adolescentes de 13 a 16 años* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Psicologia-Cclaramunt/Documento.pdf>
- Colás Bravo, M. P. y Jiménez Cortés, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444. <https://idus.us.es/handle/11441/24639>
- Constitución Española [Const]. *BOE*, no 311, 29/12/1978 (España).
- De la Cruz (2003). *Guía de Orientación, Promoción y Educación para la Salud*. Madrid: Cruz Roja Juventud – INCISEX.

- del Pino, J. A., y Camarero, L. (2017). Despoblamiento rural. Imaginarios y realidades. *Revista Soberanía Alimentaria*, 27, 6-10.
- Díaz de Greñu Domingo, S. (2010). *Discriminación o igualdad: la educación en el respeto a la diferencia a través de la enseñanza de la Historia* [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/689/TESIS67-100823.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad. Programa para educación secundaria*. Madrid, España: Instituto de la Mujer.
- Díaz-Aguado, M. J. (2009). Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista de estudios de juventud*, 86, 31-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3106617>
- Díaz-Aguado, M. J. y Martínez Arias, R. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: Instituto de la Mujer.
- Díez Prieto, A. (2018). La educación sexual en las leyes educativas españolas. *Educación (nos)*, 82, 5-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6464657>
- Díez Villoria, E. y Sánchez Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43 (2), 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Esteban Alonso, A. (2015). *Relación familia-escuela: Estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación -acción en el aula* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio UVaDOC. <https://core.ac.uk/download/pdf/211099892.pdf>
- Fallas Vargas, M. A., Artavia Aguilar, C. y Gamboa Jiménez, A. (2012). Educación sexual: Orientadores y orientadoras desde el modelo biográfico y profesional. *Revista Electrónica Educare*, 16, 53-71. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194124704004.pdf>
- Forteza Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25 (1), 127-144.
- Fuentes, A., Romero, J. M., López, J., y Rodríguez, A. M. (26 de junio de 2018). *Resolviendo incógnitas en torno a la igualdad de género: la importancia de educar desde la infancia*. Educaweb. <https://www.educaweb.com/noticia/2018/06/26/igualdad-genero-importancia-educar-infancia-18508>.

- García Palacios, M. I., y Castorina, J. A. (2014). Método clínico-crítico y etnografía en investigaciones sobre conocimientos sociales. *Cadernos de Pesquisa*, 44 (154), 1052-1068.
- García Ruiz, M. (2011). *Programa de Educación Sexual con familias desde Atención Primaria*. Gobierno del Principado de Asturias.
- Gema Otero Gutiérrez. (5 de enero de 2016). *Lalo, “el príncipe rosa” – Vídeo cuento* [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Gr56pfgFTpQ&t=35s>
- Gema Otero Gutiérrez. (9 de octubre de 2013). *SuperLola* [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=LVAfqiVM9qw&t=124s>
- Guerrero, E., Hurtado, V., Azua, X. y Provoste, P. (2011). *Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras*. Chile: Ministerio de Educación, Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas.
- Hernández Morales, G. y Jaramillo Guijarro, C. (2003). *La educación sexual de la primera infancia: guía para madres, padres y profesorado de Educación Infantil*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Hernández Morales, G. y Jaramillo Guijarro, C. (2006). *La educación sexual de niñas y niños de 6 a 12 años: guía para madres, padres y profesorado de Educación Primaria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Instituto de la Mujer y para La Igualdad de Oportunidades. (2007). *Guía de buenas prácticas de Educación en Igualdad en Europa*. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).
- Lameiras Fernández, M. y Carrera Fernández, M. V. (2009). *Educación sexual: de la teoría a la práctica*. Pirámide.
- Lameiras, M., Carrera, M. V. y Rodríguez, Y. (2016). Caso abierto: la educación sexual en España, una asignatura pendiente. En V. Gavidia (Coord.), *Los ocho ámbitos de la Educación para la Salud en la escuela (Proyecto COMSAL)* (pp. 197-210). TIRANT HUMANIDADES.
- Lázaro-Visa, S., Fernández-Rouco, N., y Fernández-Fuertes, A. A. (2019). La formación del profesorado en materia de sexualidad. *Revista Digital de la Asociación Convives*, 26, 25-30. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/18428/FormaciónProfesoradoMateria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- León, C. M., y Aizpurúa, E. (2020). ¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios?: un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género. *Educación XX1: revista de la Facultad de Educación*, 23(1), 275-296. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23629>

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE*, no 238, 04/10/1990, 28927-28942 (1990).
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *BOE*, nº313, 29/12/2004.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación. *BOE*, no 307, 24/12/2002, 45188-45220 (2002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, no 106, 04/05/2005, 17158-17207 (2005).
- Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. *BOE*, nº 55, 04/03/2010, 21001-21014 (2010).
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *BOE*, nº 71, 23/03/2007, 12611-12645 (2007).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, no 295, 10/12/2013, 97858-97921 (2013).
- López Barrero, R. (2010). Familia vs. escuela. *Pedagogía Magna*, 5, 154-159.
- López Sánchez, F. (2019). El tratamiento de la educación sexual en la actualidad. *Revista Digital de la Asociación Convives*, 26, 17-24.
- López-Soler, N. (2003). *Curso de Educación Afectivo-Sexual: Libro de Teoría*. Netbiblo, S.L.
- López, F. (2005). *La educación sexual*. Biblioteca Nueva.
- López, F. (2009). ¿De qué estamos hablando cuando decimos “Educación sexual”? En F. López, *La educación sexual* (pp. 17-46). Biblioteca Nueva.
- Luque Cuesta, M. y Prieto Martín, R. (2014). *Programa de Educación Afectivo-Sexual en la Escuela*. Universidad de Salamanca. Repositorio documental Gredos.
- Maio Braga, E. R. y Alcaide Spirito, C. (2010). Una investigación sobre la importancia de la educación afectivo-sexual en las escuelas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 5(3), 262-279.
- Maquieira, V. (2005). Género, diferencia y desigualdad. En E. Beltrán, V. Maquieira, y C. Sánchez, *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos* (pp. 127-190). Alianza Editorial.
- Martínez García, M. Á., y Camarero, L. A. (2015). La reproducción de la violencia de género: una lectura desde las áreas rurales. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 19, 1-30.

- Martínez, J. L., González, E., Vicario-Molina, I., Fernández-Fuertes, A. A., Carcedo, R. J., Fuertes, A. y Orgaz, B. (2013). Formación del profesorado en educación sexual: pasado, presente y futuro. *Magister*, 25(1), 35-42.
- Martínez, J. L., Orgaz, B., Vicario-Molina, I., González, E., Carcedo, R. J., Fernández-Fuertes, A. A. y Fuertes, A. (2011). Educación sexual y formación del profesorado en España: diferencias por sexo, edad, etapa educativa y comunidad autónoma. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 37-47.
- Martínez, J. L., Vicario-Molina, I., González, E. y Ilabaca, P. (2014). Sex education in Spain: the relevance of teachers' training and attitudes/Educación sexual en España: importancia de la formación y las actitudes del profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 117-148. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881652>
- Maya Frades, V. (septiembre de 2006). *La educación de las mujeres en el medio rural. Convergencia con Europa y cambio en la universidad*. XI Conferencia de Sociología de la Educación, Santander.
- Mazarrasa Alvear, L. y Gil Tarragato, S. (2006). *Programa de Formación de Formadores/as en Perspectiva de Género y Salud. Salud sexual y reproductiva* (12). Ministerio de Sanidad. https://www.sanidad.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/equidad/13modulo_12.pdf
- Menéndez Torre, P. (2019). La Educación Sexual, un área de intervención necesaria para la educación integral del alumnado con NEE. Claves para una educación afectivo sexual en Educación Especial. *Revista Digital de la Asociación Convives*, 26, 38-44. https://www.feaecanarias.org/wp-content/uploads/2019/06/26_CONVIVES_15junio2019.pdf#page=3
- Merma Molina, G., Ávalos Ramos, M.A. y Martínez Ruiz, María Ángeles (2017). La igualdad de género en la docencia universitaria. Percepciones del alumnado. *La Manzana de la Discordia*, 12(1), 103-115. <http://dx.doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v12i1.5552>
- Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino. (2011). *Diagnóstico de la Igualdad de Género en el Medio Rural*. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino.
- Moreno Ortega, T. (2021). *Educación en Igualdad desde la Escuela Rural*. Los Ojos del Júcar. <https://losojosdeljucar.com/cuenca-viva/educar-en-igualdad-desde-la-escuela-rural/>
- Nieto Calavia, S. (2009). El Dibujo infantil y el Niño/a. *Revista Digital: Innovación y Experiencias Educativas*, 45, 1-8. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/SARA_NIETO.pdf

- Organización Mundial de la Salud (2006). *Colaboremos por la salud, Informe de la salud en el mundo*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43434/9243563173_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Organización Mundial de la Salud (2010). *Estándares de educación sexual para Europa. Marco para las personas encargadas de formular políticas educativas, responsables y especialistas de salud*. <https://fundadeps.org/recursos/Estandares-para-la-Educacion-Sexual-en-Europa/>
- Organización Mundial de la Salud (2018). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo*. https://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/sh-linkages-rh/es/
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. PISA: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>
- Pinedo González, R., Arroyo González, M. J. y Berzosa Ramos, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos educativos: Revista de educación*, 21, 35-51.
- Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 03/03/2020, Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Puerto Pascual, C. (2000). La Familia ante la educación sexual de la escuela. *Familia: Revista de ciencias y orientación familiar*, 22, 27-48.
- Rivera Mateos, M. (2018). Turismo, brecha salarial y desigualdades laborales de género en espacios rurales de Andalucía. *Cuadernos Geográficos*, 57(3), 291-312.
- Romero Rodríguez, S. y Lugo Muñoz, M. (3-4 julio de 2014). *Diagnóstico de actitudes hacia la igualdad y la coeducación. La perspectiva del profesorado de institutos de educación secundaria*. V Congreso Universitario Internacional "Investigación y Género" (pp. 1035-1059). SIEMUS (Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de Sevilla).
- Sag Legrán, L. (2009). Educación afectiva y sexual desde una perspectiva de género. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, 22, 1-16. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_22/LYDIA_SAG_LEGRAN02.pdf
- Sánchez Torrejón, B. (2016). *No hay dos sin tres: sexo, género y sexualidad. Conceptos claves en la formación del profesorado en educación primaria*.

Mujeres e investigación. Aportaciones interdisciplinarias: VI Congreso Universitario Internacional Investigación y Género (pp. 695-709). SIEMUS (Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de Sevilla).

Santos Guerra, M. Á. (2002). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 42, 14-27.

UNESCO. (2013). *Educación Sexual Integral. Derecho humano y contribución a la formación integral*.
<https://healtheducationresources.unesco.org/library/documents/educacion-sexual-integral-derecho-humano-y-contribucion-la-formacion-integral>

UNESCO. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*.
https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::u-smarcdef_0000265335&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkAttachment/attach_import_9e86fce0-a798-495d-93ea-b907fb3c251a%3F_%3D265335spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000265335/PDF/265335spa.pdf#%5B%7B%22num%22%3A56%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C0%2C842%2C0%5D

Vázquez Ramil, R. y Porto Ucha, Á. S. (2020). Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: de la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020). *Innovación educativa*, 30, 113-125.
<https://doi.org/10.15304/ie.30.7092>

Venegas, M. (2011). El modelo actual de educación afectivosexual en España. El caso de Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-10.

Venegas, M. y Heras, P. (2016). Financiar la segregación educativa: un debate sobre la LOMCE desde una perspectiva crítica de género. *Revista educación, política y sociedad*, 1(2), 73-99.

Vicerrectorado de Cultura y Participación Social. (2018). Guía UC de Comunicación en Igualdad.
[https://web.unican.es/unidades/igualdad/SiteAssets/igualdad/comunicacion-en-igualdad/guia%20comunicacion%20igualdad%20\(web\).pdf](https://web.unican.es/unidades/igualdad/SiteAssets/igualdad/comunicacion-en-igualdad/guia%20comunicacion%20igualdad%20(web).pdf)

World Health Organization (2001). *Transforming health systems: gender and rights in reproductive health: a training manual for health managers*.
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67233/WHO_RHR_01.2_9.pdf

Zapiain, J. (2000). Educación afectivo sexual. *Anuario de sexología*, 6, 41-56.

ANEXO I Registro evaluación inicial

<p>MARCAR CON UNA</p> <p>X</p>			
<p>¿Quién puede cocinar?</p> 			
<p>¿Quién puede jugar al fútbol?</p> 			
<p>¿Quién puede bailar?</p> 			
<p>¿Quién puede ser presidente o presidenta del gobierno?</p> 			
<p>¿Quién puede jugar a las muñecas y a los muñecos?</p> 			
<p>¿Quién puede roncar?</p> 			
<p>¿Quién puede limpiar la casa?</p> 			
<p>¿Quién puede ser valiente?</p> 			

<p>¿Quién puede construir una casa?</p> 			
<p>¿Quién puede andar en bici?</p> 			
<p>¿Quién puede mancharse?</p> 			
<p>¿Quién puede pintarse las uñas y maquillarse?</p> 			
<p>¿Quién puede jugar a videojuegos?</p> 			
<p>¿Quién puede jugar con coches?</p> 			
<p>¿Quién puede cuidar a sus hijos e hijas?</p> 			

ANEXO II Rúbrica globalizada para todas las sesiones

ÍTEM	1	2	3	4
El alumnado ha mostrado predisposición a la escucha acerca de la presentación de las diversas actividades.				
El alumno se ha mostrado receptivo ante las argumentaciones de sus compañeros/as.				
El alumno ha demostrado interés por escuchar las ideas de la maestra.				
El alumno ha respetado las opiniones e ideas de sus compañeros/as, a pesar de quizá no compartirlas				
El alumnado ha demostrado, mediante sus verbalizaciones, una reflexión acerca de sus ideas y creencias, a pesar de que no se haya desarrollado un cambio en ellas.				
El alumnado ha dudado en ciertos momentos de sus argumentos, debido a verbalizaciones que haya podido realizar sus compañeros/as.				
El alumnado ha comprendido ciertos aspectos básicos sobre la existencia de roles y estereotipos presentes en la sociedad.				
El alumnado se muestra predispuesto a pensar y debatir acerca de sus ideas y creencias.				
El alumnado ha verbalizado sus ideas de forma clara y concisa, permitiendo visualizar en ellas ciertos estereotipos y roles sexistas.				
El alumnado ha sido capaz de verbalizar aquellas cuestiones con las que no se ha mostrado de acuerdo.				
El alumnado ha defendido y argumentado sus creencias e ideas igualitarias.				
El alumnado se posiciona y reafirma sobre ciertas ideas y creencias que posee de carácter no igualitario.				
El alumnado ha expuesto algunos ejemplos de situaciones en las que se presentan roles o estereotipos sexistas, denotando consciencia acerca de ellos.				
El alumnado comienza a replantearse ciertas cuestiones que tenía muy interiorizadas, a través del debate y la metacognición.				

ANEXO III Rúbrica específica para la sesión I y complementaria a la rúbrica globalizada

ÍTEM	1	2	3	4
El alumnado ha demostrado que parece poseer roles y estereotipos sexistas mediante la verbalización de profesiones atribuidas al género femenino o al género masculino.				
A través de una gran dotación de ejemplos en la vida cotidiana, el alumnado ha comprendido que las profesiones no tienen por qué ser específicas de un género determinado.				
El alumno entiende que cada persona posee un cuerpo diferente, mediante el análisis de los cuerpos de cada uno de ellos.				
El alumnado respeta la diversidad existente en los cuerpos humanos, exponiendo y verbalizando cómo ninguno es mejor que otro.				

ANEXO IV Rúbrica específica para la sesión II y complementaria a la rúbrica globalizada

ÍTEM	1	2	3	4
El alumnado verbaliza sus gustos personales, en relación con los colores, juguetes, deportes y profesiones, de forma sincera.				
El alumnado respeta y no juzga negativamente los gustos de cada uno de sus compañeros/as.				
El alumnado es consciente acerca de la distribución de las tareas domésticas que se desarrollan en su casa.				
El alumnado verbaliza mediante ejemplos sin prejuicios profesiones, deportes, colores y tareas doméstica que generalmente tienden a ser socialmente estereotipadas.				

ANEXO V Rúbrica específica para la sesión III y complementaria a la rúbrica globalizada

ÍTEM	1	2	3	4
El alumnado comprende y determina los factores que hacen que una situación determinada sea desigual o discriminatoria.				
El alumnado expresa sin estereotipos ni prejuicios aquellos juguetes con los que le gusta jugar.				
El alumnado comprende que cada persona puede jugar con lo que verdaderamente le guste, defendiendo que nadie tiene por qué juzgarlo en sus decisiones.				

ANEXO VI Rúbrica final acerca del desarrollo de las diferentes sesiones

ÍTEM	1	2	3	4
Las actividades propuestas han permitido conocer las ideas y creencias iniciales del alumnado.				
Las dinámicas llevadas a cabo han logrado establecer en ciertos momentos la reflexión entre el alumnado, contemplándola a través de sus verbalizaciones y ejemplos.				
Las diversas actividades han logrado captar el interés y motivación del alumnado, visualizando una gran participación en ellas.				
Las actividades propuestas han sido comprendidas por todo el alumnado debido a que su dificultad estaba adaptada a la edad.				
El tiempo empleado para cada una de las actividades ha sido el adecuado, teniendo en cuenta la potenciación del debate y la reflexión entre el alumnado.				
Los recursos materiales que se han utilizado han favorecido el desarrollo de las actividades, así como el mantenimiento de la motivación.				
En cada una de las sesiones se han trabajado los contenidos que inicialmente se habían propuesto.				
Las actividades han favorecido una actitud reflexiva, curiosa y responsable por parte del alumnado.				

ANEXO VII Autoevaluación docente cumplimentada

ÍTEM	1	2	3	4
Los objetivos de aprendizaje han estado claramente definidos.				X
He conseguido establecer una relación entre las actividades a desarrollar en la intervención y el desarrollo de las competencias de los estudiantes.				X
He tenido en cuenta la diversidad del alumnado en cuanto a capacidades, diversos ritmos de aprendizaje, habilidades...			X	
He planificado las diferentes dinámicas con suficiente antelación.			X	
He intentado vincular las actividades y dinámicas con las experiencias y conocimientos previos del alumnado.				X
He marcado la temporalización teniendo en cuenta el tiempo de trabajo disponible.			X	
He intentado que las actividades se adapten a contextos y situaciones reales.				X
He incorporado y utilizado con normalidad las herramientas digitales e Internet en las tareas establecidas.			X	
He favorecido procesos de reflexión sobre el propio aprendizaje (metacognición).				X
Los equipos que se han creado en determinados momentos han sido heterogéneos.				X
He dado frecuentes oportunidades para la interacción y la discusión.				
He utilizado una variedad de técnicas para ayudar a la comprensión de los conceptos (ejemplos, material audiovisual, analogías...).				X
He reflexionado y evaluado mi labor docente durante todo el desarrollo de la secuencia, realizando modificaciones cuando ha sido necesario.				X
Posibilito el que determinados alumnos/as ayuden a otros/as.				X
Me he mostrado motivada e implicada ante la realización de las diversas dinámicas.				X
He mostrado constantemente una actitud de escucha tanto con el alumnado como con la otra docente.				X