

Coeducando en Educación Infantil con el cuento clásico de "La Cenicienta" y el cuento no sexista "Érase dos veces Cenicienta". Una propuesta de innovación

Autor: García Madrid, Raquel (Graduada en Educación Primaria con especialidad en Audición y Lenguaje. Graduada en Educación Infantil. Orientadora Educativa).

Público: Maestros de Educación Infantil, Educación Primaria, Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica y Orientadores Educativos. **Materia:** Lenguajes: Comunicación y representación; Lengua Castellana y Literatura. **Idioma:** Español.

Título: Coeducando en Educación Infantil con el cuento clásico de "La Cenicienta" y el cuento no sexista "Érase dos veces Cenicienta". Una propuesta de innovación.

Resumen

La desigualdad de género y los estereotipos sexistas están presentes en nuestra sociedad. Por ello, es fundamental el papel de la escuela para educar y concienciar a los estudiantes sobre la importancia de la igualdad de género, abordando la coeducación con actividades lúdicas y significativas. Así, este TFG incluye una propuesta de innovación para trabajar la coeducación en el 3.º curso del 2.º ciclo de Educación Infantil, con actividades diseñadas a partir de dos cuentos infantiles de Cenicienta: el cuento clásico de Perrault (1697) y un cuento más actual y coeducativo, "Érase dos veces Cenicienta" de Gaudes y Macías (2013).

Palabras clave: Coeducación, propuesta de innovación, actividades, Cenicienta, Educación Infantil.

Title: Coeducating in Early Childhood Education with the classic story of "Cinderella" and the non-sexist story "Once Upon a Time Cinderella". A innovation proposal.

Abstract

Gender inequality and sexist stereotypes are present in our society. Therefore, the role of the school is essential to educate students about the importance of gender equality, addressing coeducation with ludic and meaningful activities. Thus, this TFG includes an innovation proposal to work coeducation in 5 years of Early Childhood Education, through activities designed from two children's stories of Cinderella: the classic tale of Perrault (1697) and a more current and coeducational story, "Twice upon a time, Cinderella" de Gaudes y Macías (2013).

Keywords: Coeducation, innovation proposal, activities, Cinderella, Early Childhood Education.

Recibido 2018-12-15; Aceptado 2018-12-19; Publicado 2019-01-25; Código PD: 103057

INTRODUCCIÓN

Este Trabajo Fin de Grado (en adelante, TFG) incluye una propuesta de innovación educativa que tiene por objetivo profundizar en la temática de la coeducación, reflejar la importancia de que se imparta en las aulas de Educación Infantil y proponer una serie de actividades que pueden trabajarse en el 3.º curso del 2.º ciclo de Educación Infantil (5 años), para transmitir y desarrollar en los alumnos y alumnas la necesaria igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

En relación a la estructura del trabajo, este se divide en tres partes claramente diferenciadas.

En la primera de ellas, se desarrolla la justificación de la innovación y el marco teórico. En la justificación de la innovación se menciona por qué se considera relevante el tema elegido para el trabajo, mientras que el marco teórico permite una primera aproximación a la producción científica y legislativa sobre coeducación en la etapa educativa de Educación Infantil, a partir de los tres subapartados que lo componen: coeducar en Educación Infantil; cuentos tradicionales de hadas; y cuentos coeducativos en Educación Infantil. Asimismo, dichos subapartados se dividen en otros más específicos que ayudan a profundizar en la temática.

En la segunda parte de este TFG se delimita la propuesta de innovación, formada por nueve actividades que ayudan a trabajar la coeducación en Educación Infantil a través de dos cuentos de *Cenicienta*: el cuento clásico de Charles Perrault (1697) y un cuento más actual y coeducativo, *Érase dos veces Cenicienta* de Gaudes y Macías (2013).

Este apartado se compone de una definición de la propuesta que se desea llevar a cabo, de los objetivos generales y específicos, los contenidos que se van a trabajar, la relación de la innovación con las competencias básicas, los recursos necesarios, la metodología que se va a seguir, la secuenciación de las actividades, la descripción de las mismas y la evaluación.

Finalmente, en tercer lugar, se encuentran las conclusiones más relevantes de la propuesta de innovación, así como una prospectiva.

JUSTIFICACIÓN DE LA INNOVACIÓN

Actualmente, vivimos en una sociedad democrática donde no se puede discriminar a ninguna persona por razón de género, y por ello, la escuela de esa sociedad tiene que educar para la igualdad de oportunidades entre alumnos y alumnas [Constitución Española de 1978 (en adelante, Constitución Española); Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, LOMCE)]. Desde la etapa de Educación Infantil, el alumnado tiene que aprender valores como el respeto, la tolerancia, la libertad, la solidaridad, la igualdad, la valentía, la bondad, la sensibilidad, la empatía, la justicia... para conseguir un desarrollo equilibrado de su personalidad (Salmerón, 2004; González, 2016). Así, se considera importante impartir coeducación en las aulas, puesto que la coeducación es un modelo educativo que se ajusta al proceso de aprendizaje axiológico y, al mismo tiempo, previene la violencia de género al educar en la igualdad y en el buen trato entre alumnas y alumnos (Simón, 2010).

Los cuentos tradicionales, por su estructura sencilla, personajes arquetípicos y valores básicos que transmiten, son necesarios para el alumnado de Educación Infantil, ya que les ayudan a construir su interpretación del mundo y las relaciones que tienen con su contexto social, debido a que los cuentos tradicionales se adaptan a las características psicológicas de este alumnado (Bettelheim, 1977; Diez y Domit, 2006; González, 2016; Salmerón, 2004).

Pero, bien es cierto que, los cuentos clásicos reproducen los estereotipos de género característicos de la sociedad patriarcal donde han surgido, transmitiendo prototipos de mujeres y hombres con rasgos de personalidad muy desiguales y, donde las diferencias físicas de los personajes femeninos y masculinos se traducen en categorías excluyentes y dicotómicas que se jerarquizan en relaciones de poder entre ellas, de dominio (fuerza masculina) y sumisión (debilidad femenina). Este enfoque sexista de los cuentos tradicionales se evidencia en los modelos y en el protagonismo de los personajes, en los contenidos y los mensajes, en el lenguaje, en las imágenes... suponiendo un obstáculo para la construcción de la identidad sexual y para educar en igualdad de género a las alumnas y alumnos de Educación Infantil (Turín, 1995; Romero, 2011; Marín-Díaz y Sánchez-Cuenca, 2015).

En este sentido, Subirats y Castells (2007) y diferentes estudios recientes sobre las identidades de género en la adolescencia, su discurso y actitudes hacia la igualdad de género en sus relaciones de amistad y pareja (Rodríguez y Mejías, 2015) confirman que la idea del control masculino está presente en las relaciones de pareja y sexuales, que los chicos y las chicas se muestran condicionados por los roles de género: ellos deben ser activos, espontáneos y capaces; ellas sumisas, recatadas y responsables. Y, ante esta situación, la pregunta sería si en los centros escolares, ¿se ha educado en igualdad de género a estos adolescentes? ¿Ellos han construido su personalidad con versiones modernas igualitarias de los cuentos clásicos, como, por ejemplo, la colección *Érase dos veces*?

Tampoco ayuda que el profesorado no tenga formación para coeducar o que piense que no es necesario educar en igualdad porque tenga juntos en su aula a alumnas y alumnos (espejismo de la igualdad). Solo desde la formación coeducativa, el profesorado será consciente de que tiene que revisar los contenidos, metodologías, recursos, espacios, tiempos, etc., para darles un enfoque coeducativo y contextualizado a la época actual (Subirats y Brullet, 1988; Simón, 2010). Es decir, los docentes tienen que reflexionar sobre los cuentos tradicionales que utilizan en su aula y no trabajar solo la versión sexista tradicional, teniendo en consideración que, la igualdad de género no era un valor dominante en la época en la que surgieron.

Actualmente, nos encontramos en pleno siglo XXI, y uno de los objetivos de la etapa de Educación Infantil es educar personas que aprendan a dirigir su vida desde los valores de una sociedad democrática. Por todo ello, es fundamental que se introduzcan en el currículo versiones modernas de los cuentos clásicos que transmiten valores igualitarios. Así, es necesario que el profesorado tenga formación para educar para la igualdad de oportunidades de los alumnos y alumnas de Educación Infantil (Simón, 2010), al igual que las familias de los escolares.

Por todo lo expuesto, con este TFG se pretende fundamentar la necesidad de coeducar en Educación Infantil a través de diferentes versiones de un mismo cuento tradicional, especialmente, de las versiones modernas porque desarrollan valores igualitarios. Además de hacer una versión sencilla y adaptada al 3.º curso del 2.º ciclo de Educación Infantil (5 años) del cuento de *Cenicienta* y de *Érase dos veces Cenicienta*, se van a diseñar actividades de comprensión y expresión oral, plástica..., que ayudan a desarrollar comportamientos igualitarios de respeto y buenos tratos, así como, la competencia en comunicación lingüística, la competencia cultural y artística, y la competencia social y ciudadana.

MARCO TEÓRICO

Coeducar en Educación Infantil

Coeducación y teoría sexo-género

A. Coeducación: la igualdad que se aprende

Coeducar significa educar a los niños y a las niñas en común y en igualdad, al margen de todos los roles y estereotipos que nos impone la sociedad, de manera que todas las personas tengan las mismas oportunidades y no se les marquen diferencias culturales (juguetes, colores, formas de comportarse, profesiones, expectativas, aficiones, etc.,) por ser varón o por ser mujer. Por tanto, es importante que los niños y niñas aprendan a ser personas sin prejuicios ni discriminación de género. Así, la coeducación exige un cambio en la cultura del centro basada en criterios justos y democráticos; también, es fundamental que el profesorado esté formado y comprometido contra el sexismo social predominante (Moreno, 2007). Es decir, se trata de un planteamiento educativo innovador y de renovación pedagógica de orientación feminista, que apuesta por una igualdad real de oportunidades para las alumnas y alumnos a partir de la teoría sexo-género (Simón, 2010), detectando y reflexionando sobre los estereotipos sexistas y las medidas para eliminarlos de nuestro lenguaje y comportamiento, desarrollando, por ejemplo, la afectividad en los niños y la socialización profesional en las niñas, revisando los libros de texto y los materiales para que no estén escritos con lenguajes masculinos y no transmitan estereotipos de género, sustituyéndolos por recursos alternativos que visibilicen a las mujeres en las tareas de cuidado, como científicas, pintoras, escritoras, etc.; formando al profesorado y a las familias para coeducar, compartidamente, desde los valores igualitarios; desarrollando el espíritu crítico del alumnado para que sepa analizar y rechazar los roles de género impuestos y transformar las relaciones humanas; revisar la literatura infantil que se utiliza en el centro con criterios de género, para que estén representadas las escritoras y, muy especialmente, realizar un análisis crítico compartido con el alumnado sobre los cuentos, clásicos y no tan clásicos, con el fin de descubrir los estereotipos de género que contienen y que fomentan las relaciones de poder de los hombres sobre la actitud sumisa de las mujeres (Moreno, 2007; y Brullet y Subirats, 1990).

En definitiva, la coeducación supone una revisión en profundidad de los mecanismos estructurales, conceptuales y funcionales del centro, para eliminar los que produzcan la discriminación entre las alumnas y los alumnos e incluir los elementos culturales femeninos en el currículum común para poner en valor y visibilizar las contribuciones de las mujeres al desarrollo humano (Subirats y Brullet, 1988; Simón, 2010). Este proceso conlleva, posteriormente, una intervención educativa conjunta, acordada, explícita e intencional que tenga como objetivo el desarrollo integral del alumnado, desde el conocimiento y valoración de las diferencias biológicas y la convivencia basada en relaciones de respeto, igualdad y solidaridad entre ellos, puesto que la escuela actual, desde un marco político democrático, tiene la obligación de orientar sus prácticas educativas en esta dirección inclusiva.

Algunas propuestas para seguir avanzando en la coeducación son: que todos los niños y niñas terminen la escolaridad obligatoria en los mismos centros educativos; que las niñas accedan, en igualdad de condiciones que los niños, a los mismos estudios; analizar todos los tiempos, espacios, libros, lenguajes, currículo oculto para que las niñas estén visibilizadas y desarrollar un plan de actuación para los contenidos y actitudes sexistas; distribuir proporcionalmente las posiciones de poder del centro entre profesoras y profesores; destacar, en el currículo escolar, las mujeres importantes de la cultura; poner en valor las tareas domésticas y favorecer elecciones profesionales no sexistas; intercambiar juegos feminizados y masculinizados entre los alumnos y alumnas; reconsiderar la cultura escolar desde los valores femeninos de toda la vida como la generosidad, el cuidado de la vida, la cooperación y el respeto a las personas (Subirats, 2010).

En otras palabras, es necesario que exista coeducación para el cuidado, coeducación para la no violencia y la paz de género, coeducación para la convivencia y la afectividad, coeducación para la ciudadanía y los derechos humanos, coeducación para la salud, así como coeducación para la orientación escolar y académica (Simón, 2010).

B. Concepto sexo y concepto de género

Antes de seguir profundizando en la coeducación, es necesario definir los conceptos de sexo y género, ya que, en ocasiones, suelen utilizarse como sinónimos, pero realmente son términos diferentes. Asimismo, hay que saber el significado de cada uno para conocer las causas de la discriminación que, en ocasiones, existe hacia las mujeres.

El sexo se define como el conjunto de características físicas, biológicas, anatómicas y cromosómicas con las que las personas nacemos. Estas características nos definen como hombre o como mujer, son naturales, inmodificables y no determinan nuestros comportamientos (Rebolledo, 2009a).

En cambio, el género se refiere al conjunto de características psicológicas, sociales y culturales que se asignan, de forma artificial, a las personas dependiendo del sexo biológico que tengan (Rebolledo, 2009a). Es una construcción social de las diferencias sexuales y de los significados de la masculinidad y la feminidad para la sociedad. Asimismo, son las ideas, atribuciones, cualidades, características y comportamientos que cada sociedad considera que debe tener una persona en función de su sexo (Lamas, 1996), presuponiendo diferentes modelos de socialización diferencial de género. Por tanto, son características aprendidas dentro de una sociedad (Lomas, 2007) y pueden ser modificadas y/o variar a lo largo de la historia. En cualquier caso, el género determina las relaciones de poder y el acceso a los recursos de hombres y mujeres en una sociedad, y establece una jerarquía entre los sexos, colocando a las mujeres en una posición de subordinación con respecto a los hombres (Ortiz, 2008). Por lo tanto, si el objetivo es conseguir una sociedad donde el sexo de las personas no decida su desempeño profesional, tan importante es que las mujeres realicen roles tradicionalmente masculinos, como que los hombres accedan a los roles femeninos (González, 1999). Es decir, que sean roles intercambiables. Así, Bourdieu (1999) considera que:

La fuerza del orden masculino se descubre en el hecho de que prescinde de cualquier justificación: la visión androcéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla. El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya. (p. 22)

De los términos anteriormente definidos, deriva el concepto de sexismo entendido como la discriminación de las personas por razón de sexo (Real Academia Española, 2014). El sexismo es una valoración peyorativa que genera desigualdad sexual en la sociedad. Normalmente, las prácticas sexistas suelen dirigirse contra las mujeres cuando, por creencias culturales, se les considera inferiores a los hombres, existiendo una actitud misógina, de menosprecio o descalificación hacia ellas.

C. Socialización e identidad de género: masculinidad, feminidad, estereotipos y roles

La masculinidad y la feminidad son las características deseables y esperables de los hombres y mujeres en cada sociedad. Estas, también definen la personalidad según el sexo de los seres humanos, generalmente a través de ideas preconcebidas, simplistas y opuestas sobre las características y cualidades propias de las mujeres o de los hombres, de cómo deben sentir, pensar y actuar (estereotipos sexistas) y las distintas expectativas, comportamientos y funciones sociales asignados (roles) para remarcar las diferencias de actitud y comportamientos esperados entre hombres y mujeres. El proceso para aprender a ser hombre o mujer (identidad de género), desde este enfoque diferenciador y excluyente basado en la transmisión de los estereotipos sexistas, es propio de una sociedad patriarcal y se llama socialización de género. Deaux y Lewis (citado en Jayme, 1999) estructuraron los estereotipos de género en cuatro categorías: rasgos de personalidad dicotómicos (dependencia/independencia), conductas de rol (el hombre conduce el coche/la mujer cuida la casa), profesiones (albañil/enfermera) y apariencia física (musculoso/cabello largo).

A continuación, se incluye la Tabla 1 que compara los estereotipos masculinos y femeninos; y la Tabla 2, donde se contrastan los modelos de masculinidad y de feminidad tradicionales y actuales.

Tabla 1. Estereotipos de género

Estereotipos masculinos	Estereotipos femeninos
Estabilidad emocional	Inestabilidad emocional
Autocontrol	Falta de control
Dinamismo	Pasividad
Agresividad	Ternura
Tendencia al dominio	Sumisión
Cualidades y aptitudes intelectuales	Poco desarrollo intelectual
Valentía	Miedo
Espacio público y profesional	Espacio doméstico y familiar

Elaboración propia a partir de la tabla de Viedma (2003, p. 27)

Tabla 2. Modelos de masculinidad y de feminidad

Masculinidad tradicional	Feminidad tradicional	Masculinidad actual	Feminidad actual
Negar lo femenino	Dependencia	Metrosexual	Independencia afectiva, económica
Iniciativa/propulsivo	Sumisión	Sensibilidad	Asertiva
Competición	Afectividad	Padre	'Súper mujer': éxito laboral + roles madre y esposa
Dominación	Abnegación	Familiar	Siempre joven y guapa
Fuerza	Cuidado		Deportista
Razón	Sufridora		Buena amante
Poder	Auto-postergación		
Independencia	Entrega		
Infalibilidad	Empatía		
Riesgo	Complaciente		
Viaje eterno	Compasión y ayuda		
Seguridad	Sensibilidad		
Toma de decisiones	Comprensión		
Firmeza	Fragilidad		

Elaboración propia a partir de Asociación Campos de Hellín (2010)

Asimismo, la psicología evolutiva tiene gran interés en conocer cómo se adquiere en la infancia la comprensión de que uno pertenece a uno u otro sexo y de cómo se interpreta este rol individualmente; también, cuál es la influencia de la familia, de la escuela, de los medios de comunicación, del grupo de iguales, de la sociedad, etc., en ese proceso de socialización de género.

Para explicar el proceso de identificación de género, a través del cual las niñas se reconocen en el modelo femenino y los niños en el modelo masculino, se han desarrollado tres teorías: la teoría psicoanalítica (la socialización del rol sexual se produce a través de la superación del complejo de Edipo), la teoría del aprendizaje social (el aprendizaje de los roles de género se produce en los niños de forma pasiva por observación y posterior imitación) y la teoría cognitivo-evolutiva (el desarrollo intelectual, más que la biología o los agentes socializadores, determina el proceso de desarrollo de la identidad y la constancia de género, de las actitudes y conductas tipificadas sexualmente). Este proceso, según Jayme (1999) y Freixas (2012), consta de tres etapas evolutivas:

1. Adquisición de la identidad de género: sobre los 3 años, y el desarrollo completo a los 7, en la etapa preoperacional.
2. Constancia e irreversibilidad de género: entre los 7 y los 11 años, durante la etapa de operaciones concretas.
3. Capacidad para relativizar y criticar los contenidos sociales asignados a los roles de género: a partir de los 11 años, en etapa de operaciones formales.

En la Tabla 3 se clasifican los estereotipos y roles de género que suelen estar presentes en el 2.º ciclo de la etapa de Educación Infantil, es decir, desde los 3 hasta los 6 años.

Tabla 3. Estereotipos y roles de género en Educación Infantil, de 3 a 6años

Estereotipos y roles	Características personales	Jugar y asumir roles de género
Tienen mucha información y la interpretan como verdades. Interpretan su trasgresión como si se trasgrediera una norma moral.	Establecen categorías de rasgos particulares: emociones, comportamientos o características físicas dependiendo del sexo.	Desde los tres a los cinco años se afianza el conocimiento y preferencia de los juguetes típicos. Sancionan o elogian a sus iguales, dependiendo de sus elecciones. Niños: juguetes de manipulación para poner en práctica la habilidad física y fuerza. Niñas: tareas domésticas y artísticas. Los niños no admiten juguetes o juegos tipificados como ‘de niñas’. Las niñas sí admiten los ‘de niños’. Fenómeno de segregación de género en los juegos: Niños: juegos competitivos, de fuerza física, de órdenes, de instrucciones explícitas. Niñas: cooperación y persuasión.

Elaboración propia a partir de Asociación Campos de Hellín, 2010

De igual manera, en este proceso de construcción de la identidad personal de género tienen un papel importante la familia, la escuela, los medios de comunicación, los amigos y los juguetes. Todos ellos nos transmiten información de contenidos y actitudes psicosociales relacionados con los conceptos de masculinidad y feminidad hegemónicas de la sociedad en la que vivimos: “la cultura se vale de formas simbólicas para institucionalizar la diferencia entre hombres y mujeres (en desmedro de estas últimas), separando así las prácticas, ideas y discursos que le corresponderían a cada uno” (Lecuona, 2000, p. 26). Este androcentrismo cultural refuerza la infravaloración de lo femenino y la sobrevaloración de lo masculino, obstaculizando el significado de la igualdad de género y su avance, que sí se conseguiría desde el fomento de los valores positivos tanto en hombres como en mujeres. Los medios de comunicación, reconstruyen y transmiten representaciones de género femeninas y masculinas del imaginario social y cultural, recreando una realidad particular, reproductora de estereotipos sexistas de una forma burda o sutil. Un ejemplo de ello es la publicidad que, mediante estrategias publicitarias, sobregeneralizan lo femenino en lo masculino hasta llegar a invisibilizarlo, sobreespecifican a uno de los géneros o estereotipan los comportamientos sexistas, consiguiendo su normalización simbólica (Viedma, 2003; Berganza y Hoyo, 2006).

Los niños y niñas comienzan esta socialización desde la observación e imitación de conductas de su entorno, y van atribuyendo significados. Igualmente, siguen las instrucciones de sus familias y del profesorado que les corrigen desde sus

valores y mentalidad, sin ser conscientes, en muchas ocasiones, de que están socializándolos estereotipadamente, simplemente porque no han reflexionado sobre las consecuencias de ello. Los centros escolares, como se expuso al analizar la coeducación, transmiten la discriminación sexual a través del currículo académico y, más inconscientemente, con el currículo oculto, por lo que es evidente que, tanto las familias como el profesorado necesitan formación sobre la importancia de coeducar en valores igualitarios y la manera de hacerlo.

Otra cosa son los medios de comunicación que socializan estereotipadamente a los niños y niñas de forma intencionada (Alonso, 2008) porque los consideran potenciales clientes, orientando sus campañas publicitarias por intereses comerciales, y no de desarrollo personal, especialmente con los juguetes y videojuegos que promocionan como más novedosos y que suelen fomentar comportamientos violentos, competitivos y agresivos, como modelos de masculinidad para los niños, por ejemplo (Díez et al. 2004).

Los amigos, son los otros niños y niñas con los que compartirán esos juguetes estereotipados en grupo, muchas veces segregándose entre ellos por el género, demostrándose nuevamente la fortaleza de los prejuicios sexistas.

D. Los cuentos cuentan

A partir de estas reflexiones, ha llegado el momento de plantear que “los cuentos infantiles cuentan en la socialización de género” porque transmiten valores, actitudes, comportamientos y estereotipos, y, probablemente, ni los padres ni el profesorado, que son las personas adultas de referencia, lo saben.

La transmisión cultural a través de la literatura infantil normaliza sentimientos, actitudes, valores y comportamientos que dan seguridad al niño en su evolución personal. Los cuentos ofrecen una dimensión educativa porque ponen en contacto a los niños con la cultura, les ayudan a adaptarse socialmente y a tener una primera visión del mundo, a interiorizar el conocimiento y su significado social, al tiempo que propician el desarrollo cognitivo y la estructuración temporal, desarrollan la atención, la memoria, la comunicación, la sensibilidad, la concentración, la escucha eficaz, el sentido estético, la capacidad lúdica y un código moral incipiente que les orienta sobre el bien y el mal (Pineda, 2009). Es decir, “la literatura infantil contribuye a la formación de la conciencia de las niñas/os, tanto en el sentido moral, como en el cognitivo y el afectivo” (Ros, 2012, p. 2).

Al tratarse de relatos ficticios, sencillos y breves; con pocos personajes; que entretienen, fomentan la imaginación y pueden transmitir un mensaje moral; y que se adaptan a las características de desarrollo psicológico de los alumnos de Educación Infantil, estos se identifican con los personajes, comprenden los hechos que se narran y los sentimientos de los protagonistas, aprenden a resolver conflictos, convierten lo real en fantástico, estimulan su creatividad y curiosidad intelectual, amplían su vocabulario, aprenden a pensar, etc.

No hay duda del valor educativo de los cuentos, de que son un recurso fundamental en el currículo escolar que hay que seleccionar y adaptar según la edad de estos alumnos y, sabemos que, de cinco a seis años es la etapa idónea para conocer los cuentos populares de estructura lineal y repetitiva (planteamiento-nudo-desenlace), familiar, rápida y de argumento sencillo (Ros, 2010), por lo que prefieren, por ejemplo, los cuentos de personajes fantásticos, mágicos e idealizados de príncipes y princesas de Charles Perrault que siempre tienen un final feliz, cuentos que tienen estas características formales y que también enseñan valores morales como la responsabilidad, la solidaridad, la generosidad, la paz, el respeto, la bondad, la justicia y la tolerancia. Es decir, los personajes de estos cuentos tradicionales se convierten en referentes arquetípicos adultos para los niños de Educación Infantil. Salmerón (2004) confirma que los cuentos clásicos transmiten, sobre todo, valores y antivalores sociales (honestidad, generosidad, diálogo; egoísmo, guerra, enemistad o individualismo), éticos (bondad, justicia, honestidad o tolerancia; injusticia, maldad, mentira, violencia o abandono), afectivos (comprensión, amor, amistad, empatía o felicidad; miedo, odio, o desprecio) y corporales (salud, bienestar o dinamismo; hambre, cansancio, sufrimiento o embriaguez).

No obstante, Ochoa, Parra y García (2006) afirman que estas narraciones breves y sencillas, que mezclan la realidad con la magia, transmiten el orden patriarcal, por lo que contribuyen a reproducirlo, perjudicando y discriminando a las niñas. También, González (2016) defiende que desde la infancia se interiorizan patrones de conducta asociadas al género en el proceso de socialización y que los cuentos infantiles son instrumentos culturales reproductores del imaginario colectivo que influyen en la construcción de la identidad de género, ya que establecen líneas de comportamiento estereotipadas de acuerdo con el sexismo de los valores culturales: “Tanto en los cuentos tradicionales como en los cuentos modernos se relatan historias marcadas por modelos sexistas, reflejo del orden establecido y de la supremacía masculina de la sociedad” (González, 2016, p. 57). En este sentido, Ros (2012) concluye que, en los libros de literatura infantil que analizó en su investigación, existe una transmisión estereotipada significativa de roles de género en el texto y en las imágenes,

algo menos que hace unas décadas porque están más adaptados a la actual sociedad, pero, mayoritariamente, las mujeres siguen realizando el rol de cuidado y los hombres el rol de la fuerza. Asimismo, Salmerón (2004), en relación al cuento de *La Cenicienta* de Perrault, reconoce que los valores positivos dominantes son los estéticos, tanto corporal (belleza, gracia y hermosura) como afectivos (relacionados con la moda, el honor y la distinción) y que los valores instrumentales que aparecen también son de tipo estético-corporal (joyas, trajes y riqueza).

Marco legislativo de Educación Infantil. Áreas curriculares, competencias y valores

Para contextualizar la coeducación en la etapa de Educación Infantil tenemos que considerar, fundamentalmente, la legislación educativa más importante que la regula: la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOE) y el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la Educación Infantil (en adelante, Real Decreto 1630/2006).

Así, la LOE (2006) menciona el carácter democrático del sistema educativo español, basado en los valores de la Constitución, en los principios de equidad, libertad, tolerancia, respeto y justicia, no discriminación, igualdad real entre hombres y mujeres, prevención de la violencia de género, resolución pacífica de conflictos... para conseguir el desarrollo pleno de la personalidad y capacidades del alumnado. En los artículos 13 y 14, relativos a los objetivos y principios pedagógicos de la Educación Infantil, se habla de la formación para la convivencia y la resolución pacífica de conflictos, el carácter globalizador y significativo de las actividades y métodos de trabajo en un ambiente de afecto y confianza. También, en el anexo de la LOE se recogen tres competencias básicas relacionadas con la coeducación en Educación Infantil: la competencia en comunicación lingüística, la competencia social y ciudadana, y la competencia cultural y artística.

El Real Decreto 1630/2006, desarrolla con más detalle el currículo orientado hacia el desarrollo integral y las características del alumnado, el aprendizaje activo y significativo, el carácter globalizador de la etapa que afecta a los objetivos, contenidos y actividades de las tres áreas curriculares (Conocimiento de sí mismo y autonomía personal; Conocimiento del entorno; Lenguajes: Comunicación y representación). En su anexo se explicitan los objetivos de las áreas, de los que se han seleccionado aquellos que están más relacionados con la coeducación y el respeto a la diferencia personal, el desarrollo de actitudes de confianza que eviten comportamientos de sumisión o dominio, al tiempo que contribuyan a comprender, reproducir, disfrutar y recrear cuentos clásicos como *Cenicienta*.

Otro elemento interesante es el enfoque de las competencias básicas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, motivado por la creciente modernización y complejidad de la sociedad actual y sus desafíos, el cual requiere reflexión y saber utilizar herramientas de comunicación para interactuar de forma autónoma con grupos heterogéneos. Nacarino (2008) las define como: “aquellos conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para que una persona alcance su desarrollo personal, escolar y social” (p. 3). Desde este punto de vista, se considera que el aprendizaje de las competencias básicas es continuo a lo largo de las diferentes etapas educativas y muy necesario para realizarnos e integrarnos socialmente, aplicando conocimientos, valores éticos, destrezas y actitudes. Asimismo, para su adquisición, parece aconsejable que, en Educación Infantil, el alumnado aprenda a resolver tareas didácticas relacionadas con situaciones de la vida cotidiana, que estén basadas en objetivos, contenidos y metodologías constructivistas, significativas, activas y contextualizadas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por todo ello, aunque no se las mencione expresamente en la legislación específica de Educación Infantil, puede considerárselas implícitas y de forma transversal en la formulación de sus objetivos y contenidos, en su enfoque metodológico y en sus actividades, pues es la etapa educativa donde se modelan los prerrequisitos necesarios para futuros aprendizajes más complejos. En cualquier caso, solo la competencia en comunicación lingüística es posible identificarla con el área curricular de Lenguajes: Comunicación y representación de Educación Infantil (Muñoz, 2010).

Por otra parte, cuando estudiamos la coeducación en la etapa de Educación Infantil, es necesario hacer referencia a la educación en valores y a la relación de esta con la competencia social y ciudadana.

De igual manera, la LOE (2006), en su artículo 13, reconoce como uno de los objetivos de la Educación Infantil “relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos” (p.17167). También, el artículo 4, del Real Decreto 1630/2006, redunda en esta idea:

El desarrollo de las destrezas y capacidades individuales y su interacción con el medio y con los iguales contribuyen a la evolución del pensamiento, enseñando a pensar y a aprender (pensamiento crítico, toma de decisiones, resolución de problemas, utilización de recursos cognitivos, etc.) y sientan las bases para el posterior

aprendizaje. Realizan aprendizajes orientados al establecimiento de relaciones sociales cada vez más amplias y diversas, despertando en ellos la conciencia de que existe una variedad y suscitando actitudes positivas hacia ella. Con todo esto se aprende a relacionarse con los demás y a respetar las normas de convivencia, a vivir juntos y se contribuye al desarrollo de la competencia social. (p.474)

Así pues, para conseguir una educación integral hemos de considerar la educación moral, ya que, tal y como afirma Gervilla (2000) “el ser humano, indefenso, inmaduro e indeterminado en su nacimiento, necesita humanizarse, (...) hemos de aprender a ser humanos. Esta es la función principal, acaso la única, de la educación (...) se realiza mediante la incorporación de valores a la propia existencia” (p. 42).

En la Tabla 4 se recoge el Modelo Axiológico de Educación Integral propuesto por Gervilla (2000).

Tabla 4. Modelo Axiológico de Educación Integral

Dimensiones de la persona	Categorías de valor	Valores /antivalores
Cuerpo	Valores corporales	Salud, bienestar, disfrute, dinamismo/ <i>desnutrición, sufrimiento</i>
Razón	Valores intelectuales	Razón, reflexión, lógica/ <i>analfabetismo, ignorancia</i>
Afecto	Valores afectivos	Comprensión, cariño, empatía/ <i>miedo, odio, incomprensión</i>
Singularidad	Valores individuales-liberadores	Individualidad, libertad, independencia/ <i>alienación, homogeneidad, dependencia, esclavitud</i>
	Valores estéticos	Belleza, arte, música/ <i>fealdad, desagradable</i>
	Valores morales	Bondad, justicia, tolerancia/ <i>injusticia, maldad, intolerancia</i>
Apertura	Valores sociales	Honradez, generosidad/ <i>egoísmo, guerra</i>
	Valores instrumentales-económicos	Casa, coche, tecnología/ <i>consumismo, pobreza</i>
	Valores ecológicos	Naturaleza, forestación/ <i>contaminación, incendio</i>
	Valores religiosos	Dios, oración, fe/ <i>ateísmo, increencia</i>

De este modo, y desde un enfoque constructivista del aprendizaje, la escuela pone en contacto a los alumnos con los aspectos de la cultura fundamentales para su desarrollo personal, tanto a nivel cognitivo como social, acercándolos a realidades que plantean interrogantes, conflictos y dilemas morales con el fin de educarlos en valores desde el aprendizaje

significativo. En este proceso, los escolares desarrollan las capacidades de juicio y su personalidad moral, las cuales les permiten pensar y actuar en términos de entendimiento, tolerancia, justicia y solidaridad.

En este sentido, Puig (1995) plantea la educación moral como un proceso personal de construcción sociocultural de la personalidad moral, proceso que conlleva revisar críticamente los conocimientos, valores, actitudes y destrezas morales y, en la revisión que este autor realiza sobre los distintos modelos de educación moral, llega a la conclusión de que son visiones parciales e insuficientes cuando esta educación en valores solo es considerada como un proceso de socialización y adaptación a las normas vigentes, o un proceso de clarificación personal de sus propios valores, o un proceso de desarrollo de las capacidades de razonamientos justos y correctos, o un conjunto de hábitos virtuosos que una sociedad considera como propios. Por su parte, él defiende que la educación moral es una construcción de la personalidad que depende de cada sujeto, que está influida socialmente por un doble proceso de adaptación social y a uno mismo, lo que se aproxima a la socialización. El segundo momento de la construcción de la personalidad moral se basa en la transmisión de los valores democráticos como la justicia, la igualdad, la dignidad, la libertad, la solidaridad (guías de valor) que están presentes en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. El tercer momento, en el dominio de estrategias procedimentales para autorregularse ante los conflictos de valor, dilemas morales y tener una conciencia moral autónoma. Por último, vivir coherentemente desde nuestra conducta moral madura.

También, Casals y Travé (2001) consideran la educación en valores como un proceso que ayuda a las personas a construir racional, autónoma y significativamente su personalidad moral a través del diálogo, la empatía y la resolución del conflicto de valores. Es decir, que los valores se aprenden vivencialmente, a través de la experiencia porque son un saber práctico y no solo teórico, siendo necesario que el alumno se sensibilice y prefiera vivir en una sociedad humanizada.

En el aula de Educación Infantil la transmisión de valores se realiza conscientemente mediante los contenidos culturales programados para el aula, e implícitamente, a través del currículo oculto, en las interacciones y rutinas escolares, en las actividades que se realizan con un enfoque transversal, globalizador e integral.

Características de la coeducación en el aula de Educación Infantil

En este apartado se concreta cómo se podría incluir la coeducación en el aula de Educación Infantil.

En el marco teórico desarrollado hasta ahora, se ha considerado pertinente mencionar las interacciones entre la coeducación y la teoría sexo-género, con la legislación reguladora de la etapa de Educación Infantil y la coeducación. También, el papel tan importante que tiene el cuento en este proceso socializador de coeducar en estos primeros años de los alumnos y alumnas. En este punto, para contextualizar la coeducación en el aula de Educación Infantil, parece relevante mencionar la necesaria colaboración de todo centro educativo, ya que es imprescindible trabajar en equipo, analizar la organización escolar, las actitudes y el lenguaje del profesorado, los espacios del centro, los materiales, los contenidos, las actividades y juegos infantiles. También, es fundamental la implicación de las familias, con las que hay que establecer relaciones de confianza y respeto, para que intencionadamente eduquen en igualdad a sus hijos e hijas, desde el ejemplo personal y diario en casa, y especialmente con los juegos, cuentos, películas, publicidad, etc., por los mensajes y actitudes sexistas que transmiten, con los que sus hijos e hijas aprenden a ser hombres y mujeres de forma inconsciente. Según Lecuona (2000):

Desde el inicio de la vida del individuo se le enseña y exige modelos de comportamiento ligados a su sexo, lo que se manifiesta en infinidad de circunstancias del entorno familiar (en el lenguaje, en el color de la ropa, en las recriminaciones -“Los niños no lloran”, “las niñas no juegan con pistolas”, ... se oye decir a los padres -, incluso sus orientaciones para la elección de los amigos/as no están exentas de connotaciones de género - “no vayas con ese niño que es un amanerado”, o “esa niña no me gusta se comporta como un niño”- en los juguetes, en los cuentos, etc.) y, por supuesto, del contexto social. Esta es pues la mentalidad predominante que la escuela debe cambiar. (p.37)

Para ello, es necesaria la formación continua y permanente del profesorado sobre coeducación. También, debe existir colaboración de las familias y del centro educativo, así como que ambos estén de acuerdo en coeducar desde una cultura de centro igualitaria y equivalente.

A. Características del desarrollo del alumnado de Educación Infantil

El alumnado destinatario de la propuesta de innovación educativa diseñada se encuentra en la etapa o estadio preoperacional, y está comprendido entre los 2 y los 7 años.

Siguiendo las reflexiones de Tejerina (2006) concluimos que el egocentrismo es el rasgo que mejor define el comportamiento intelectual de estos alumnos, el cual condiciona sus procesos de representación. De este modo, su capacidad simbólica y de imitación diferida se comprueban en sus juegos espontáneos, y siguen con los juegos dramáticos con títeres en el colegio, por ejemplo. De los libros de imágenes sin texto, se pasará a los cuentos con muchas palabras. Asimismo, a esta edad disfrutan escuchando cuentos tradicionales que empiezan por “Érase una vez, en un país muy lejano...” y concluyen con “y fueron felices y comieron perdices” como es el caso de *Cenicienta*, pues estos relatos les ayudan a comprenderse a sí mismos y al mundo que les rodea.

B. Desarrollar los principios metodológicos de Educación Infantil con un enfoque coeducativo

En primer lugar, necesariamente se han de seguir las orientaciones metodológicas del Real Decreto 1630/2006, el cual indica el carácter globalizador de esta etapa, que el desarrollo y aprendizaje requieren de la actividad de alumno y serán la consecuencia de su interacción con el entorno cercano. Otros elementos que condicionan la práctica educativa son: “Cada niño tiene su ritmo y su estilo de maduración, desarrollo y aprendizaje, así como su afectividad, sus características personales, sus necesidades, intereses y estilo cognitivo” (p. 185). También, el artículo 4, que se refiere a los contenidos de las tres áreas curriculares insiste en que se desarrollarán mediante actividades, experiencias y juegos significativos (aprendizaje significativo), globalizados e interesantes para este alumnado, dentro de un ambiente afectuoso y de confianza que fomente su autoestima, autonomía e integración.

En la Tabla 5, elaborada a partir de Gervilla (2006) y Ortiz (2010), se recogen los principios y estrategias metodológicas presentes en Educación Infantil.

Tabla 5. Principios y estrategias metodológicas de aprendizaje en Educación Infantil

Principios metodológicos	Estrategias metodológicas
Aprendizaje constructivista	Rincones, talleres y proyectos.
Aprendizaje significativo-vivencial	Centros de interés, casita y granja-escuela.
Aprendizaje lúdico	Juego simbólico, manipulativo, individual y grupal.
Aprendizaje globalizado	Ambiente estimulante y observación.
Aprendizaje por descubrimiento	Flexibilidad e información no acabada.
Aprendizaje individualizado	Nivel individual de desarrollo cognitivo, afectivo, social, psicomotor. Agrupamiento flexible y autoevaluación.
Aprendizaje social	Dinámicas de grupo: role-playing. Asamblea: escuchar, turno de palabra, normas...

Según, Torres y Arjona (1994) y Rebolledo (2009b) el profesor tiene que seguir unas estrategias metodológicas coeducativas usando un lenguaje igualitario no sexista en frases, carteles, al dirigirse al alumnado...; organizar el aula por rincones con material variado y coeducativo, accesibles para niños y niñas de forma libre, igual que los juegos en el patio para que no dominen las niñas o los niños el espacio, etc. De esta forma se fomenta un uso igualitario del entorno, con normas consensuadas por el grupo; el agrupamiento del alumnado para tareas y juegos será flexible y mixto, repartiéndose de igual manera las responsabilidades de aula; analizando los libros de texto, canciones, vídeos para observar las conductas sexistas y realizar actividades coeducativas como cambiar el título, el argumento o el final a cuentos tradicionales.

Como recursos educativos coeducativos se considera, especialmente, el juego, la asamblea y el cuento (Rebolledo, 2009 a).

El juego es una actividad simbólica imprescindible para el desarrollo intelectual, emocional, comunicativo, creativo y social de los niños, que les permite la asimilación, comprensión y adaptación a la realidad, que supone una recreación

imaginaria de la realidad, tal y como la perciben niños. A través del juego, los niños y niñas se expresan y comunican libremente. Además, representando a diversos personajes, conocerán y mejorarán las relaciones sociales. Debido a que existen numerosas desigualdades en los juegos, hay que reorientarlos para que no sean sexistas, convirtiéndolos en juegos cooperativos, por ejemplo, formando grupos heterogéneos o evitando el liderazgo de una persona, ya que lo que se trata es de aprender a cooperar en igualdad, eliminar los roles tradicionales, quedarnos con los aspectos positivos del juego y en la forma de participación igualitaria o jugar en grupos mixtos. También, hay que procurar que los contenidos del juego, los materiales y juguetes no sean sexistas, que no favorezcan ninguna forma de agresión, es decir, los recursos deben ayudar a desarrollar actitudes como la resolución de problemas de forma colectiva, la empatía, la convivencia pacífica y respetuosa, y la expresión de sentimientos, emociones, afectos, etc. (Rebolledo, 2009a).

Sobre la asamblea, Rebolledo (2009a) la define como el momento de reunión entre el maestro y los alumnos donde estos expresan sentimientos, vivencias, preferencias, favorece las relaciones sociales y se trabajan normas, valores, conocimientos, hábitos, etc. Algunas capacidades básicas de socialización que el alumnado desarrolla en la asamblea son: reconocer a los compañeros y compañeras, el sentimiento de pertenencia a un grupo, el respeto a las normas de convivencia, los turnos y la puntualidad, así como la aceptación de responsabilidades. También, aprenden capacidades lingüísticas como la expresión, la ampliación de vocabulario, el respeto del turno de palabra, situarse en el tema, o la capacidad espacio-temporal, la afectiva (desarrollo de la autoestima, superación de la timidez, estabilidad emocional) y la cognitiva (desarrollo de la atención y observación, relaciones de causa-efecto, de la memoria). La asamblea es un recurso fundamental porque es un espacio de aprendizaje que fomenta el diálogo y el intercambio de ideas y relaciones, permite hacer preguntas, solucionar conflictos, acordar las normas de convivencia, reflexionar sobre los aprendizajes, contar y debatir los cuentos.

Por último, en relación al cuento como herramienta socializadora de ideas, creencias, valores morales, estéticos y sociales, mensajes y personajes sexistas como el príncipe azul; como recurso educativo que enseña cómo resolver conflictos y a desarrollar la imaginación, Rebolledo (2009a) considera que ha de revisarse para seleccionar cuentos que enseñen valores igualitarios y roles intercambiables para hombres y mujeres. Por otra parte, dadas las características del desarrollo intelectual del alumnado de Educación Infantil (estadio preoperacional), los cuentos han de ser leídos o contados por el profesor/a, el cual tiene que elegir un texto con una estructura sencilla, teniendo en cuenta la edad y las preferencias de este alumnado. Además, el docente debe haberlo leído previamente y que sea de su agrado, saber enfatizar con la entonación las partes del cuento... con el fin de captar la atención del alumnado, su interés y motivación, y el recuerdo y reproducción posterior del cuento. Docherty (2014) menciona la importancia de leer cuentos al alumnado de Educación Infantil, ya que desarrollan su imaginación y creatividad, les enseñan a comprender qué está bien y qué está mal a través de su lectura e implicación con el texto, aprenden y ponen en práctica habilidades del pensamiento crítico, les ayudan a expresar sus emociones... siempre que se escoja un libro adecuado.

C. Formación inicial del profesorado de Educación Infantil sobre coeducación

Aunque la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres es un elemento necesario para la equidad dentro del sistema educativo, “todavía dista mucho de ser un elemento clave ni en la formación inicial ni en la formación permanente del profesorado” (Anguita, 2011, p. 43). La formación del profesorado sobre coeducación sigue estando ausente en los planes de estudios de las Facultades de Educación (García-Cano e Hinojosa, 2016; Bejarano y Mateos, 2014), a pesar de que ha existido, desde finales de los años ochenta, en las antiguas Escuelas de Magisterio, un grupo de docentes que, en palabras de Freixas, Fuentes-Guerra y Luque (2007) “llevamos preocupándonos por introducir asignaturas, contenidos, metodologías y materiales referidos a coeducación en los diseños y el desarrollo curricular de la formación inicial y/o permanente del profesorado” (p. 52). Desde su práctica como formadoras de futuros maestros/as, estas profesoras hicieron propuestas concretas de contenidos coeducativos para incluirlos en las asignaturas (Psicología Evolutiva, Teoría e Historia de la Educación y Teoría del Currículum) que ellas mismas las impartían, en el plan de estudios de formación inicial del profesorado de EGB, con el fin de proporcionar al futuro profesorado los instrumentos pedagógicos que evitaran, en la medida de lo posible, la transmisión de estereotipos sexistas y la discriminación de género en sus prácticas docentes escolares (Fuentes-Guerra, Pérez y Freixas, 1989). También, Flecha (1997) explica su experiencia formativa coeducativa con un grupo de estudiantes de Magisterio que despertó gran interés personal y profesional en los mismos.

Más recientemente, Bolaños y Jiménez (2007) han llegado a la conclusión de que cuando aplican y evalúan un programa de formación inicial del profesorado desde la perspectiva de género, desde la idoneidad del método de investigación-acción como estrategia de aprendizaje colaborativa entre el profesorado y el alumnado, sin que la docencia la realicen investigadores externos; se trata de una formación más cercana a sus preocupaciones docentes concretas y

significativas que les permite ir construyendo su proyecto formativo con más realismo y motivación. Por otra parte, Rebollo, Piedra y Vega (2011) han realizado una escala para reconocer el perfil del profesorado de cada centro hacia la coeducación y medir las actitudes del mismo hacia la creación de una cultura de género. Una de las conclusiones que han obtenido es el nivel de resistencia de gran parte del profesorado a colaborar en el diagnóstico sobre la igualdad en el centro, mientras que, el profesorado participante (más mujeres que hombres) sí manifiesta cierta disposición hacia la cultura de igualdad, pero menor respecto a la práctica docente y al uso de un lenguaje no sexista. Igualmente han comprobado que “los aspectos relacionados con la propia práctica docente son los más deficitarios (lenguaje, currículum, recursos educativos, etc.). Su incorporación en la formación del profesorado puede mejorar la sensibilización de este hacia la coeducación para la igualdad” (Rebollo, Piedra y Vega, 2011, p. 546).

Por último, Aristizabal, Gómez-Pintado, Ugalde y Lasarte (2016), en el diagnóstico que realizan sobre la coeducación en los centros escolares de Vitoria-Gasteiz, ofrecen datos actuales sobre las actitudes, propuestas y necesidades formativas del profesorado en coeducación: los equipos directivos y el 85% del profesorado coinciden en la importancia de esta y en la necesidad de trabajarla transversalmente en los centros; un 15% del profesorado considera innecesaria la formación para la igualdad de género, porque ya no existen diferencias por sexo, ya se trabaja lo suficiente, hay otras prioridades educativas o porque tienen esa formación.

En cuanto al tipo de formación, “mientras los Equipos Directivos apuntan a la necesidad de una formación específica en materia de género, el profesorado reclama una formación basada en casos prácticos, que analicen las situaciones que surgen día a día en la realidad cotidiana” (Aristizabal et al., 2016, p. 93).

Por todo ello, si el profesorado de Educación Infantil no recibe una formación inicial coeducativa, es muy probable que, de forma mayoritaria, se identifique con ese porcentaje de profesorado que considera que no es necesario formarse, porque, incluso, desde la ignorancia e ingenuidad, considera que la educación mixta es equivalente a la coeducación, por lo que es preferible dedicar su tiempo profesional a formarse en otras urgencias docentes, como por ejemplo, el uso de las TIC, la educación intercultural o el aprendizaje de idiomas para mejorar sus prácticas en el aula.

En definitiva, solo el profesorado formado en coeducación sabrá desempeñarla adecuadamente en su aula.

Cuentos tradicionales de hadas

Definición, características, estructura y personajes de los cuentos tradicionales

Los cuentos populares o de hadas son relatos cortos, imaginarios y colectivos de tradición oral, relatados por un narrador y que tienen un final feliz, gracias a un elemento mágico, como es el caso de la varita mágica de las hadas cuando estas aparecen en el cuento. Tienen una única línea argumental, un personaje principal y una estructura sencilla: la introducción, en la que se presentan los personajes y el contenido; el nudo, donde se desarrolla el conflicto; y el desenlace, donde el problema se resuelve feliz y mágicamente, triunfando la bondad, el amor y transmitiendo esperanza e ilusión. Esquemáticamente, Lagrampa (2013) lo resume de la siguiente manera:

- Existe un elemento mágico que confiere un poder extraordinario al protagonista.
- No se desarrolla en un tiempo y espacio concretos.
- Los animales hablan y las personas se transforman.
- Las características físicas y morales de los personajes se exageran, creando arquetipos y dicotomías.
- La apertura y el cierre de cada cuento se hace siempre con el mismo tipo de frases: “Érase una vez...” y “Vivieron felices para siempre”.
- Existen seres maravillosos (hadas y brujas) que viven con los humanos.
- Los personajes están claramente diferenciados (el héroe, la princesa y la mala).
- La acción se concentra en el personaje principal que actúa siempre de forma correcta y resuelve felizmente el conflicto con la ayuda de un elemento mágico.

Para Cooper (1998) la característica esencial de los cuentos de hadas es la necesidad de que acabe en un final feliz y, desde el principio, se sabe que triunfará la buena voluntad, aunque haya obstáculos en el camino, ya que es posible invocar a la ayuda de otros seres justos que siempre apoyan a los que confían en ellos y cumplen con sus condiciones. También, Bettelheim (1977) insiste en que los cuentos de hadas, a diferencia de cualquier forma de literatura, contribuyen a que los niños y niñas descubran su identidad y vocación, y les sugieren qué experiencias necesitan para desarrollar su

carácter. Les transmiten que existe una vida buena al alcance de cada uno, a pesar de las adversidades, cuando se lo merecen porque demuestran un comportamiento ejemplar. Y, según Rebolledo (2009b), los cuentos de hadas transmiten mensajes de superación de dificultades, pero también valores diferenciados en función del sexo, a través de los protagonistas de los cuentos, que los niños y las niñas imitarán diferenciadamente en su comportamiento diario.

El cuento clásico de hadas como herramienta socializadora de género

Los cuentos tradicionales de hadas son sexistas, reproducen desigualdades de género y ofrecen este modelo identitario de socialización a los niños y niñas, desde sus primeros años, ya que es frecuente que los adultos se los lean, repitiendo lo que hicieron con ellos sus abuelos. Es frecuente que se repita el ciclo de socialización de género de una generación a otra, por costumbre y tradición, sin ser conscientes de los mensajes sexistas que transmiten los “cuentos de toda la vida”, los cuales nos introducen en un imaginario social estereotipado, contrario al principio de igualdad entre mujeres y hombres en una sociedad democrática del siglo XXI. Las investigaciones nos demuestran que, este primer contacto de la infancia con la literatura tiene un marcado carácter sexista de los contenidos y valores que transmite, donde las mujeres siempre esperan, cosen, lloran, limpian, ... y los hombres luchan, rescatan, viajan, salvan... (Ramos, 2006).

Entre los estereotipos más frecuentes encontramos (Fernández, 1997a; Fernández, 1997b; Ramos, 2006; Rebolledo, 2009b) el príncipe que siempre salva a la princesa; mujeres que adoran las tareas del hogar, que son superficiales, dependientes y bellas para que el príncipe se fije en ellas; el amor ideal de la media naranja que termina en un matrimonio decidido por los padres o el príncipe; las brujas malvadas que rivalizan por un hombre o por la belleza. Los personajes masculinos más representativos son reyes poderosos, príncipes valientes y guerreros audaces; y los personajes femeninos son esposas de reyes, princesas pacientes, brujas malvadas y madrastras perversas. Los objetos masculinos: cetros, capas, espadas, escudos y dinero, mientras que entre los femeninos destacan: varitas mágicas, escobas, adornos y joyas, coronas, veneno, hilos y agujas. En cuanto a las actitudes y valores dicotómicos que transmiten para los hombres, resaltan: la valentía, cobardía, astucia, avaricia, poder, agresividad, dominación, protagonismo, inteligencia, dominación; y, para las mujeres, la pasividad, sumisión, celos, fealdad, coquetería, laboriosidad, superficialidad, timidez, rivalidad, matrimonio, delicadeza, volubles, pobres o dulces.

Ramos (2006) considera que el estereotipo más usado y peligroso en la identidad de género de niños y niñas es la figura del “príncipe azul”, en el sentido de que con los cuentos tradicionales se enseña a los hombres a conquistar y a considerar la conquista como un valor asociado a su hombría (cuantas más conquistas, más hombre eres), siendo más valorado por otros hombres y por las mujeres que, fieles al estereotipo, también, ese chico el más deseado entre ellas.

Análisis de “La Cenicienta” de Charles Perrault (1697)

El cuento tradicional de *La Cenicienta* de Perrault (1697) es una de las historias que se van a analizar en el presente TFG. Cuando indagamos en la versión clásica de *La Cenicienta*, observamos que es un cuento de hadas porque aparecen las características peculiares de esta modalidad de cuento, ya que, según Lagrampa (2013):

- Comienza y finaliza con una expresión convencional (“Érase una vez...”. “Vivieron felices para siempre...”): “Érase un gentilhomme que casó en segundas nupcias...”. “Llevaronla al palacio del joven Príncipe, quien la halló más hermosa que antes y casó con ella a los pocos días...”.
- No se desarrolla en un tiempo y espacio concretos: “En aquel entonces el Hijo el Rey dio un baile al que invitó a todas las personas distinguidas”.
- Las personas se transforman por un elemento mágico, teniendo la protagonista un poder extraordinario: “A su entrada reinó un gran silencio, cesaron todos de bailar y pararon los violines, tanta fue la impresión producida por la extraordinaria belleza de la desconocida y tan grande el deseo de contemplarla. Sólo se oía el confuso murmullo producido por esta exclamación que salía de todos los labios. - ¡Qué hermosa es!”.
- Existen seres maravillosos (hadas) que viven con los humanos: “Su Madrina, que era Hada, le dijo: ¿Deseas ir al baile? ¿He adivinado? ¡Ah!, sí; contestó la Cenicienta suspirando. ¿Serás buena?, le preguntó su Madrina. Si lo eres, irás al baile”.
- Los personajes están claramente diferenciados (el héroe, la princesa y el objetivo de cada uno): “Cenicienta debía fregar los platos y los chismes todos de la cocina, barría los cuartos de la señora y de sus dos hijas; dormía en el granero y en un mal jergón, mientras sus Hermanastras estaban en habitaciones bien amuebladas, tenían camas lujosas y grandes espejos, en los que se veían de la cabeza a los pies. La desdichada sufría con paciencia y no

osaba quejarse a su Padre, quien la hubiera reñido, pues estaba dominado por su mujer”. “El Hijo del Rey mandó publicar a son de trompeta que se casaría con aquella a cuyo pie se amoldase exactamente la Chinela”. “Cenicienta las levantó y les dijo abrazándolas que con toda su alma las perdonaba, rogándolas que siempre la amasen”. “Cenicienta, tan buena como bella, mandó que sus dos Hermanastras se alojaran en palacio y el mismo día las casó con dos grandes señores de la corte”.

- Las características físicas y morales de los personajes se exageran creando arquetipos y dicotomías: “La Madrastra hizo pesar su pésimo carácter sobre la joven, cuyas buenas cualidades no podía sufrir, tanto menos cuanto comparadas con las de sus hijas, estas aparecían más despreciables”. “Mientras las estaba peinando, le dijeron: Cenicienta, ¿te gustaría ir al baile? ¡Ay, señoritas, ustedes se burlan de mí! ¡No es al baile donde debo ir! Tienes razón: ¡cómo reirían si vieses a una joven como tú en el baile! Otra que no hubiese sido la Cenicienta, las hubiera peinado mal; pero era buena y las peinó perfectamente bien”.
- La acción se concentra en el personaje principal, que actúa siempre de forma correcta y resuelve felizmente el conflicto con la ayuda del elemento mágico: “Su Madrina tocola con la varita y sus ropas se convirtieron en vestidos de oro y seda recamados de pedrería. Luego le dio unas Chinelas de Cristal (...). Subió Cenicienta a la carroza y su Madrina le recomendó con mucho empeño que saliese del baile antes de medianoche, advirtiéndola que, si permanecía en él un momento más, la carroza volvería a convertirse en calabaza, los caballos en ratones, los lacayos en lagartos y sus hermosos vestidos tomarían la primitiva forma que tenían”. “Hizo sentar a Cenicienta, y acercando la Chinela a su diminuto pie notó que entraba en ella sin dificultad, quedando calzado como si se hubiese amoldado en cera. Grande fue el asombro de ambas Hermanastras, y subió de punto cuando Cenicienta sacó del bolsillo la otra diminuta Chinela, que metió en el pie que no estaba calzado. En esto llegó la Madrina, quien tocando con su Varita los vestidos de la Cenicienta los convirtió en otros aún más preciosos que los que había llevado”.

Asimismo, para realizar el análisis del cuento de *La Cenicienta* (Perrault, 1697), se ha utilizado una adaptación personal de la plantilla que Ramos (2006) elaboró para comprobar si un cuento es sexista, a partir de la revisión de los personajes femeninos y masculinos, del lenguaje y los valores, desde una perspectiva de género. Este análisis de contenido es fundamental para focalizar los elementos, las características de los personajes y la identificación que las alumnas y alumnos de Educación Infantil pueden hacer con cada uno de ellos. A continuación, se presenta un breve análisis del cuento:

- Solo las “mujeres buenas” triunfan en la vida: casarse con el “Príncipe Azul”, rico y poderoso que las libera del trabajo productivo a cambio de que vivan con él en el “palacio” pendientes de complacer sus deseos, como “mujeres adorno” y garantía de futuras madres fieles y sacrificadas.
- La belleza física natural (guapa) y la belleza moral de la mujer (obediente, humilde, sumisa, sacrificada, complaciente) son un requisito para que el Príncipe te elija. Es el caso de Cenicienta que espera pasiva que le ayude su Hada Madrina y un Príncipe que le salve de su situación de marginación familiar.
- Las “mujeres malas” son rechazadas por la sociedad porque son envidiosas, superficiales, engreídas, ociosas, presumidas y egoístas.
- Plantea la sumisión y la debilidad de la mujer como cualidades, como “armas de mujer” para conseguir enamorar al Príncipe Azul que, será leal, fiel, la protegerá y cuidará. Se refuerza el modelo de familia tradicional, con división de roles y estereotipos de género.
- Destaca el protagonismo femenino, activo y positivo del Hada Madrina y el protagonismo femenino, activo y negativo de las Hermanastras, frente a la pasividad de la protagonista principal (Cenicienta) que es la víctima y la sufridora.
- El Príncipe, personaje que tiene el poder de decidir, la autoridad social, se muestra débil cuando se enamora de Cenicienta; esta situación impropia de un varón dominado por los sentimientos y no por la razón, se resuelve con su capacidad de dar la orden de que todas las muchachas se prueben el “zapato de cristal”, hasta encontrar a su amada, demostrando que es él quien manda y dirige la vida de los demás.

- Es conveniente mantener los estereotipos de género en la sociedad, donde los hombres son y hacen cosas muy diferentes de las mujeres (*mito de la media naranja*, de que los opuestos se complementan y se atraen). Es la mentalidad hegemónica de una sociedad no democrática, incompatible con la del siglo XXI, que justifica la desigualdad a partir de estos estereotipos y roles de género.
- Las moralejas del cuento son: el alma pura y noble, la belleza del corazón, que es el mejor don de una persona, más que la belleza física. Aunque, en Cenicienta coinciden las dos bellezas, se quiere destacar su bondad, sobre todo, al perdonar a sus Hermanastras envidiosas. Aunque, nos queda la duda de qué hubiera pasado si Cenicienta fuera fea físicamente y con gran belleza interior, es decir, si el Príncipe se habría enamorado de ella igualmente...
- Además del argumento del Príncipe Azul, de la media naranja, de los roles de género estereotipados en las relaciones y convivencia entre mujeres y hombres, aparecen dos cuestiones interesantes: la rivalidad, la envidia entre hermanas y la capacidad humana de perdonar, especialmente, a las personas más cercanas.

Cuentos coeducativos en Educación Infantil

Definición, características, estructura y personajes de los cuentos coeducativos

Los mensajes sexistas siguen estando presentes en muchos cuentos modernos, ya sea a través del lenguaje, los contenidos o las ilustraciones (Ramos, 2006; Rebolledo, 2009b). En este sentido, para saber si un cuento es sexista se recomienda analizar (Rebolledo, 2009b):

- Los personajes: si el protagonista es hombre o mujer; el número de personajes femeninos y masculinos y su importancia; quién realiza las tareas de casa y las remuneradas; si se valora por el físico a la protagonista femenina; si la sensibilidad y afectividad son rasgos femeninos; si la ambición y la toma de decisiones son cualidades masculinas; si la finalidad de la protagonista es casarse...
- Las imágenes: ropas, utensilios, objetos relacionados exclusivamente con uno u otro sexo (delantal, gafas, adornos, armas, escoba, etc.).

Por todo ello, se considera necesario reflexionar de manera crítica, desde un enfoque de género, para eliminar la transmisión de estereotipos sexistas de los cuentos de hadas y sustituirlos por modelos de relación igualitarios entre los niños y niñas, que les sirvan de nuevos referentes para enfrentarse a sus conflictos cotidianos. Es decir, empezar a crear y leer en el aula de Educación Infantil cuentos coeducativos caracterizados por (Castaño, 2013): un título sugerente del contenido con ausencia de estereotipos; un argumento adaptado a los intereses del alumnado que transmita modelos equivalentes; una narración lineal y sencilla del planteamiento, nudo y desenlace; un lenguaje preciso y enriquecedor, usando el genérico y nombrando equilibradamente en masculino y femenino a las personas y sus cualidades; así como unos personajes con funciones y perfiles no estereotipados sobre características profesionales y personales.

También, según Ramos (2006) y Castaño (2013) es posible identificar algunos criterios para transformar un cuento tradicional en un cuento coeducativo: modificar los escenarios, introducir nuevos personajes o intercambiar las características de los existentes, cambiar los roles, las actividades y los objetos que identifican a los personajes tradicionales, utilizar un lenguaje no sexista, cambiar la secuencia y el orden de las acciones, invertir o modificar el final del cuento. Asimismo, hay que ofrecer varias orientaciones metodológicas para trabajar los cuentos de forma coeducativa en el aula de Educación Infantil, tales como:

- Analizar previamente los cuentos tradicionales desde un enfoque de género, teniendo en cuenta los criterios para transformarlo en un cuento coeducativo.
- Plantear qué características estereotipadas de los personajes hay que cambiar y qué comportamientos alternativos los pueden sustituir.
- Inventar finales alternativos de los cuentos.
- Que el alumnado, desde su experiencia, realice cuentos personales, oralmente y con imágenes igualitarias.

El cuento coeducativo como herramienta de socialización equivalente

Para coeducar son necesarios libros exentos de prejuicios, roles y estereotipos sexistas que permitan a las niñas y a los niños reconocerse como equivalentes, sin jerarquías de género. El cuento coeducativo visibiliza la dimensión femenina del

mundo y no considera la visión masculina hegemónica como la única forma de ver la vida, sino que recupera los valores positivos de la cultura femenina y de la masculina y los potencia en ambos sexos. Para ello, es fundamental elegir relatos con personajes no estereotipados que sirvan de referentes personales a los niños y niñas, favoreciendo las relaciones igualitarias. Algunas características de los cuentos coeducativos son (Enguix y López, 2014):

- Transmiten valores educativos y actitudes que promueven un mundo mejor para todas las personas (respeto, independencia y autonomía, cooperación, no violencia, cuidado de las personas, consenso, responsabilidad, empatía, asertividad...). Rechazan la agresividad y la misoginia.
- Los contenidos educan la afectividad y la sexualidad, previenen la violencia de género favoreciendo las emociones sanas y las relaciones amorosas igualitarias.
- Los personajes no responden al arquetipo femenino (frágil, miedosa, sumisa y dependiente) ni al masculino (valiente, seguro y fuerte). Se ofrecen modelos diversos e intercambiables.
- Los roles no se asignan según el sexo y muestran, tanto a hombres como a mujeres, realizando todo tipo de trabajos del ámbito público y privado.
- Los personajes femeninos y los masculinos tienen el mismo protagonismo, independientemente de las tareas que realicen.
- El lenguaje no es sexista, usando el masculino y el femenino, nombra y relata, sin invisibilizar ni discriminar a las mujeres.
- Las ilustraciones dan la misma importancia a los protagonistas femeninos y masculinos.
- Existe equilibrio del número y protagonismo de los personajes masculinos y femeninos.

Las distintas modalidades de cuentos coeducativos, -tanto los que invierten totalmente los roles de los personajes, mostrando protagonistas femeninas asertivas y masculinos expresivos, por ejemplo *El Príncipe Ceniciento*, como los que destacan el papel de la protagonista femenina, con una personalidad libre, valiente e inconformista con las tradiciones sexistas de la sociedad, que pretende vivir en igualdad y con autonomía, sin que ello suponga cerrar la puerta al amor, pero defendiendo otra manera de entenderlo sin imposiciones, a partir del conocimiento y acuerdo mutuos, como es el caso de *Érase dos veces Cenicienta*- transmiten a los alumnos de Educación Infantil, en nuestro caso, que los rasgos de personalidad no son exclusivos de un género u otro, que los niños pueden ser sensibles y las niñas decididas, que existe una diversidad de maneras de ser y de sentir, sin diferenciar el sexo de las personas.

Análisis de la versión coeducativa de Cenicienta: "Érase dos veces Cenicienta"

Al igual que en la versión clásica de *Cenicienta* (Perrault, 1697), vamos a realizar el análisis de contenido de la nueva versión coeducativa, *Érase dos veces Cenicienta* (Gaudes y Macías, 2016) utilizando la misma adaptación personal de la plantilla de Ramos (2006) para comprobar si un cuento es sexista, a partir de la revisión de los personajes femeninos y masculinos, del lenguaje y los valores, desde una perspectiva de género.

Así, se considera que este análisis de contenido es fundamental para focalizar los elementos, las características de los personajes y la identificación que el alumnado de Educación Infantil puede hacer con cada uno de ellos, a través de esta novedosa versión igualitaria del cuento tradicional. A continuación, se refleja el análisis general del contenido:

- Las mujeres buenas, sinceras, honestas, libres e inteligentes son las que triunfan en la vida: son dueñas de su destino, pueden tomar decisiones por sí mismas libremente y sin someterse a las costumbres y tradiciones injustas que les obligan a obedecer a su marido o a su padre. Las mujeres no son mercancía: "Y, lo que es aún peor, ¿acaso se cree que somos mercancía y que usted puede escoger la que más le guste? ¿Y dónde quedamos nosotras?".
- La belleza física no es un requisito para que las mujeres triunfen en la vida (ser libres).
- La personalidad asertiva, la inteligencia y la bondad son más importantes que la belleza física en la vida de un ser humano (hombres y mujeres): "Pues debo comunicar a su alteza mi total desacuerdo. Es del todo imposible que tan solo por su aspecto pueda enamorarse de alguien".
- El amor no se compra ni se vende, se siente y se puede llegar a él desde la amistad, el respeto y conocimiento mutuo de las personas: "El amor surge de conocerse, de respetarse, de ir tomándose cariño mutuo". "¿Lo ve, alteza? En realidad, no me conoce. Yo no quiero a alguien que esté pendiente de mis deseos, de eso ya me

encargo yo. Pero estoy muy contenta de que haya dado un primer paso... Quedan muchos, pero por algo se empieza”.

- Las “mujeres malas” son rechazadas por la sociedad porque son envidiosas, superficiales, engreídas, ociosas, presumidas y egoístas.
- El Príncipe, que era el personaje que tenía el poder de decidir y la autoridad social, ahora se muestra débil y dependiente cuando se enamora de Cenicienta; esta situación impropia de un varón dominado por los sentimientos y no por la razón se contempla como una evolución y no como una degradación personal. El Príncipe se humaniza, se hace mejor persona, más comprensivo y empático: “¡Eres tú!”. “Por favor, acepta ser mi esposa. Siempre tendré en cuenta tus opiniones y tus deseos, serás escuchada con atención y estaré muy pendiente de lo que puedas necesitar”.
- Se trata de un cuento igualitario, coeducativo, donde los rasgos de personalidad asertivos y expresivos aparecen combinados en los protagonistas, no existiendo prototipos femeninos y ni masculinos estereotipados (arquetipos), como sí ocurre con las versiones tradicionales de los cuentos de hadas, y que siguen teniendo mucha aceptación en la sociedad actual, muchas veces de forma inconsciente.
- No es conveniente mantener los estereotipos de género en la sociedad democrática del siglo XXI, puesto que rechaza la desigualdad a partir de estos estereotipos y roles de género tradicionales que también se transmiten con los cuentos de hadas tradicionales.

PROPUESTA DE INNOVACIÓN

Definición de la propuesta

La propuesta de innovación que se presenta a continuación, tiene la finalidad de concienciar a los niños y niñas sobre el sexismo presente en los cuentos infantiles, sobre todo, en los cuentos tradicionales de hadas. Así, comparando el texto tradicional de *La Cenicienta* de Perrault (1697) y el cuento *Érase dos veces Cenicienta* de Gaudes y Macías (2013), se conseguirá que el alumnado conozca una nueva versión de la historia de esta protagonista, la cual es actual y coeducativa para el alumnado.

La propuesta de innovación está formada por nueve actividades, distribuidas en cuatro sesiones, que ayudarán a trabajar la coeducación en el aula del 3.º curso del 2.º ciclo de Educación Infantil (5 años). Con ellas y a través de la lectura, el análisis y la realización de tareas relacionadas con ambos cuentos de *Cenicienta*, se alcanzarán los objetivos generales y específicos, así como los contenidos y criterios de evaluación establecidos para dicha propuesta de innovación.

Objetivos generales y específicos

Los objetivos generales de la propuesta de innovación educativa son:

1. Conocer y profundizar en los cuentos de *La Cenicienta* y de *Érase dos veces Cenicienta*.
2. Despertar y aumentar en el alumnado el interés y el disfrute por la lectura de cuentos coeducativos.

Los objetivos específicos son:

1. Reconocer y describir los personajes del cuento tradicional de *La Cenicienta*.
2. Averiguar qué valores transmiten los personajes del cuento tradicional de *La Cenicienta*.
3. Detectar y describir los personajes del cuento coeducativo de *Cenicienta*.
4. Resaltar los valores que transmiten los personajes del cuento coeducativo de *Cenicienta*.
5. Establecer semejanzas y diferencias entre el cuento tradicional de *La Cenicienta* y su versión coeducativa.
6. Aportar opiniones personales sobre ambos cuentos.
7. Participar en actividades plásticas.

Contenidos a trabajar

Siguiendo los objetivos específicos preestablecidos, los contenidos que se van a trabajar son:

1. Reconocimiento y descripción de los personajes del cuento tradicional de *La Cenicienta*.
2. Detección de los valores transmitidos por los personajes del cuento tradicional de *La Cenicienta*.
3. Detección y descripción de los personajes del cuento coeducativo de *Cenicienta*.
4. Localización de los valores que transmiten los personajes del cuento coeducativo de *Cenicienta*.
5. Establecimiento de semejanzas y diferencias entre el cuento tradicional de *La Cenicienta* y su versión coeducativa.
6. Aportación de opiniones personales sobre ambos cuentos.
7. Participación en actividades plásticas.

Relación con las áreas y con las competencias básicas en Educación Infantil

A continuación, se encuentra la Tabla 6 en la que se presentan los objetivos de las áreas de Educación Infantil que tienen relación con la coeducación y, por lo tanto, con la propuesta de innovación.

Tabla 6. Objetivos de las áreas de Educación Infantil para coeducar a través de ambos cuentos

Área	Objetivos
Conocimiento del entorno	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal. 3. Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros. 5. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.
Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	<ol style="list-style-type: none"> 2. Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas. 3. Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio.
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y

Lenguajes: Comunicación y representación

valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.

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

4. Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.

A continuación, se especifican las tres competencias básicas que tienen mayor correspondencia con la propuesta de innovación planteada. Así, para la realización de este trabajo, se han seleccionado y adaptado tres competencias básicas relacionadas con la coeducación a través de los cuentos de hadas en Educación Infantil: la competencia en comunicación lingüística (en este caso, referida solo a la lengua castellana), la competencia social y ciudadana, y la competencia cultural y artística donde se aprecia que las competencias están interrelacionadas y que a veces comparten acciones en Educación Infantil.

Seguidamente, se encuentra la Tabla 7 que recoge las competencias y destrezas adaptadas para coeducar con cuentos de hadas en Educación Infantil, a través de la LOE (2006).

Tabla 7. Competencias básicas y destrezas de Infantil para coeducar a través de los cuentos

Competencias básicas	Destrezas
Competencia en comunicación lingüística (lengua castellana)	<ul style="list-style-type: none"> • Expresarse de forma clara y coherente con un vocabulario adecuado. • Describir objetos, personas y situaciones. • Comprender mensajes orales: informaciones explicaciones. • Comprender un cuento o relato. • Comprender información visual de fotografías, pictogramas, viñetas, cuentos, imágenes digitales, diapositivas, periódicos. • Memorizar y recitar poesías, refranes y canciones. • Relatar e inventar pequeñas historias a partir de sus vivencias, cuentos o imágenes. • Utilizar vocabulario organizado sobre rutinas de comunicación y comprensión. • Expresarse utilizando medios técnicos sencillos. • Leer y escribir palabras y frases significativas de sus vivencias.
Competencia social y ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar de forma atenta cuando se les habla. • Guardar el turno. • Presentarse. • Prestar ayuda. • Participar en la creación de las normas del juego y respetarlas.
Competencia cultural y	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender y representar imágenes con distintos materiales plásticos.

artística

- Utilizar el propio cuerpo como un elemento expresivo más, capaz de expresar sentimientos, emociones o vivencias.
- Seguir un ritmo y utilizar el canto, asociado o no, al movimiento.
- Apreciar y mostrar interés por distintos referentes artísticos (música, pintura, literatura).

Elaboración propia a partir de Nacarino (2008, p. 7-8)

En relación a la conexión entre las áreas de Educación Infantil y las competencias básicas relacionadas con la temática de la socialización de género a través de los cuentos tradicionales, cabe señalar, según Muñoz (2009) que el área de Lenguajes: Comunicación y representación se identifica con la competencia lingüística y está vinculada, sobre todo, con la competencia cultural y artística, y con la competencia social y ciudadana; así como que el área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal está relacionada, especialmente, con la competencia social y ciudadana.

Recursos

Los recursos necesarios para llevar a cabo esta propuesta de innovación se dividen en:

- *Humanos*: el docente y el alumnado de 5 años de Educación Infantil.
- *Materiales*: una caja decorada, seis puzzles con imágenes de *Cenicienta*, cuento tradicional de *La Cenicienta* de Perrault, cuento coeducativo *Érase dos veces Cenicienta* de Gaudes y Macías, fichas de actividades sobre la lectura diseñadas por el profesorado, un rollo de papel continuo blanco y material escolar fungible.
- *Espaciales*: el aula del grupo-clase, especialmente, los rincones de la asamblea y la zona de trabajo de mesa.

Metodología

Para llevar a cabo esta propuesta de innovación se aprovecharán todos los momentos de la jornada escolar. Es decir, la coeducación estará presente en el vocabulario, lenguaje, actitudes, rutinas, rincones del aula, etc. En este sentido, se trabajará en la asamblea la lectura de cuentos y el análisis de los mismos. También, se realizarán actividades en los diferentes rincones del aula para profundizar en los contenidos y asimilarlos de manera adecuada, a través de, por ejemplo, ejercicios de comprensión y expresión oral.

Asimismo, se utilizará un enfoque globalizador para que los alumnos y alumnas aborden las experiencias de aprendizaje de forma holística, interrelacionando mecanismos afectivos, intelectuales y expresivos. De igual manera, se trabajará el aprendizaje cooperativo, constructivista, vivencial y significativo, estableciendo relaciones entre los conocimientos previos del alumnado y aquellos que van a aprender, lo que ayudará a asimilar mejor la información y a generalizar lo que han estudiado en el aula a los diferentes contextos de su vida.

Por último, se tendrá en cuenta la atención a la diversidad, elaborando actividades abiertas, diversas y flexibles, que se puedan adaptar a las características y necesidades individuales de cada escolar.

Secuenciación

La propuesta de intervención está formada por nueve actividades que se distribuirán en cuatro sesiones de, aproximadamente, 45 minutos cada una. Las actividades y su secuenciación se encuentran recogidas en la Tabla 8.

Tabla 8. Secuenciación de las actividades de la propuesta de innovación

PRIMERA SESIÓN
<p><i>Actividad 1:</i> Un tesoro literario</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objetivos generales: 1, 2 ▪ Objetivos específicos: 1, 6 ▪ Contenidos: 1, 6 ▪ Criterios de evaluación: 1, 6

Actividad 2: Lectura de *La Cenicienta* de Perrault (1697)

- Objetivos generales: 1, 2

Actividad 3: Analizamos el cuento tradicional de *La Cenicienta*

- Objetivos generales: 1, 2
- Objetivos específicos: 1, 2
- Contenidos: 1, 2
- Criterios de evaluación: 1, 2

SEGUNDA SESIÓN

Actividad 4: Lectura de *Érase dos veces Cenicienta* de Gaudes y Macías (2013)

- Objetivos generales: 1, 2

Actividad 5: Analizamos el cuento coeducativo de *Cenicienta*

- Objetivos generales: 3, 4
- Objetivos específicos: 3, 4
- Contenidos: 3, 4
- Criterios de evaluación: 3, 4

TERCERA SESIÓN

Actividad 6: Diferentes versiones de un mismo cuento

- Objetivos generales: 1, 2
- Objetivos específicos: 5, 6
- Contenidos: 5, 6
- Criterios de evaluación: 5, 6

Actividad 7: Nuevo título y cubierta del cuento de *Cenicienta*

- Objetivos generales: 1, 2
- Objetivos específicos: 6, 7
- Contenidos: 6, 7
- Criterios de evaluación: 6, 7

CUARTA SESIÓN

Actividad 8: ¡Somos artistas!

- Objetivos generales: 1, 2
- Objetivos específicos: 6, 7
- Contenidos: 6, 7
- Criterios de evaluación: 6, 7

Actividad 9: ¿Qué hemos aprendido?

- Objetivos generales: 1, 2
 - Objetivos específicos: 6
 - Contenidos: 6
 - Criterios de evaluación: 6
-

Descripción de actividades

En las Tablas 9, 10, 11 y 12 se encuentra la descripción de las nueve actividades mencionadas, distribuidas en las cuatro sesiones establecidas.

Tabla 9. Descripción de las actividades de la primera sesión

PRIMERA SESIÓN	
INTRODUCCIÓN DE LA SESIÓN	<p>Actividad 1: Un tesoro literario</p> <p>Se elaborará una caja que contendrá “un tesoro literario” compuesto por seis puzles diferentes relacionados con el cuento de <i>Cenicienta</i>. En pequeños grupos se dejará al alumnado que explore y construya, con las piezas dadas, cada uno de los puzles. Una vez contruidos, de manera ordenada, explicarán qué aparece en su puzle y realizarán “una lluvia de ideas” sobre por qué la caja contiene imágenes de <i>Cenicienta</i>.</p>
DESARROLLO DE LA SESIÓN	<p>Actividad 2: Lectura de <i>La Cenicienta</i> de Perrault (1687)</p> <p>El docente leerá en voz alta a sus alumnos y alumnas el cuento adaptado de <i>La Cenicienta</i> de Perrault. Dará la entonación adecuada para que todos puedan comprender su contenido.</p> <p>Actividad 3: Analizamos el cuento tradicional de <i>La Cenicienta</i></p> <p>Se analizará el cuento de <i>La Cenicienta</i> de Charles Perrault teniendo en cuenta el nombre de los personajes principales, sus características, los valores que transmiten con sus actuaciones a lo largo del cuento, etc.</p>
CONCLUSIÓN DE LA SESIÓN	<p>Para concluir, se hará un coloquio final para resumir qué se ha hecho en la sesión y aportar cualquier información nueva y relevante que se considere.</p>

Tabla 10. Descripción de las actividades de la segunda sesión

SEGUNDA SESIÓN	
INTRODUCCIÓN DE LA SESIÓN	<p>Se hará un repaso general recordando qué se hizo en la pasada sesión. Para ello, se contará con las aportaciones del alumnado que ayudarán a centrar el tema y la atención de los estudiantes.</p>
DESARROLLO DE LA SESIÓN	<p>Actividad 4: Lectura de <i>Érase dos veces Cenicienta</i> de Gaudes y Macías (2013)</p> <p>El docente contará el cuento coeducativo <i>Érase dos veces Cenicienta</i> de Gaudes y Macías, haciendo especial hincapié en aquellas oraciones y acciones más significativas de los personajes, con el fin de que los alumnos y alumnas interioricen el contenido del nuevo cuento de <i>Cenicienta</i>.</p> <p>Actividad 5: Analizamos el cuento coeducativo de <i>Cenicienta</i></p> <p>Se analizará el nuevo cuento de <i>Cenicienta</i> en función de sus personajes principales, sus características y los valores que transmiten a lo largo de la historia.</p>
CONCLUSIÓN DE LA SESIÓN	<p>Se realizará un resumen general de la sesión, resaltando qué hemos aprendido y lo que nos gustaría seguir aprendiendo sobre <i>Cenicienta</i>.</p>

Tabla 11. Descripción de las actividades de la tercera sesión

TERCERA SESIÓN	
INTRODUCCIÓN DE LA SESIÓN	<p>La sesión comienza haciendo un breve recordatorio de <i>Cenicienta</i>, tanto del cuento tradicional como del cuento coeducativo, ya que esto ayudará a los estudiantes a la hora de realizar las actividades de esta sesión.</p>
DESARROLLO DE LA SESIÓN	<p>Actividad 6: Diferentes versiones de un mismo cuento</p> <p>Se establecerán semejanzas y diferencias entre ambos cuentos de <i>Cenicienta</i>, teniendo en cuenta: sus personajes, sus características y actitudes, etc. Se dividirá la</p>

SESIÓN	<p>pizarra en dos partes para escribir todo aquello que los alumnos y alumnas aporten en relación a las diferentes versiones de los cuentos de <i>Cenicienta</i>.</p> <p>Actividad 7: Nuevo título y cubierta del cuento de Cenicienta</p> <p>El alumnado realizará una ficha donde, de manera individual, explicarán si le ha gustado o no la nueva versión del cuento de <i>Cenicienta</i>, propondrán otro título para el texto, así como dibujarán la cubierta que ellos y ellas diseñarían para el libro (Anexo I)</p>
CONCLUSIÓN DE LA SESIÓN	<p>Se hará un resumen de la tercera sesión. Además, los escolares explicarán al resto de sus compañeros qué título le gustaría que tuviese la nueva versión de <i>Cenicienta</i> y enseñarán la cubierta que han propuesto para este cuento.</p>

Tabla 12. Descripción de las actividades de la cuarta sesión

CUARTA SESIÓN	
INTRODUCCIÓN DE LA SESIÓN	<p>Breve repaso de las sesiones anteriores, resumiendo las principales diferencias entre el cuento tradicional de <i>La Cenicienta</i> y su versión coeducativa.</p> <p>Actividad 8: ¡Somos artistas!</p>
DESARROLLO DE LA SESIÓN	<p>Se extenderá en el suelo de la clase un trozo de papel continuo para que entre todos los alumnos y alumnas realicen un mural sobre el cuento <i>Érase dos veces Cenicienta</i>.</p> <p>Actividad 9: ¿Qué hemos aprendido?</p>
CONCLUSIÓN DE LA SESIÓN	<p>Los escolares explicarán en qué consiste su mural y qué elementos lo componen. El docente colocará el mural en una de las paredes del centro para que todos puedan comprobar el resultado del trabajo realizado por el alumnado. Asimismo, el maestro o maestra concluirá la sesión recordando la importancia de que cada alumno/a tiene que ser lo que quiera ser, debe jugar con los juguetes que desee, elegir como su color preferido el que más le guste... porque no hay cosas de chicos ni cosas de chicas. Todos podemos y debemos hacer lo que queramos, porque todos somos iguales.</p>

Evaluación

La evaluación que se llevará a cabo será continua, sistemática y formativa. A lo largo de las diferentes sesiones se observará el comportamiento y el aprendizaje de cada uno de los escolares y se anotará en un diario de aula. Por tanto, se utilizará la observación directa, un diario de campo y las fichas y actividades que el alumnado realice durante la puesta en práctica de las sesiones. Las rúbricas de la observación participante y el diario de aula están en los Anexos II y III.

Asimismo, se llevará a cabo una evaluación inicial para conocer cuáles son los conocimientos previos de los alumnos y las alumnas; una evaluación procesual con el fin de observar cómo se desarrollan las sesiones y las actividades, para comprobar la evolución de los aprendizajes del alumnado, así como para modificar cualquier aspecto que sea necesario sobre la planificación y/o puesta en práctica de esta innovación; y, por último, una evaluación final para recoger información sobre los conocimientos aprendidos y sugerir mejoras enfocadas a futuras propuestas de innovación.

Así, en el Anexo IV se recoge la rúbrica de evaluación que contiene los siguientes criterios de evaluación para saber si el alumnado ha alcanzado los objetivos propuestos:

1. Reconoce y describe los personajes del cuento tradicional de *La Cenicienta*.
2. Averigua qué valores transmiten los personajes del cuento tradicional de *La Cenicienta*.
3. Detecta y describe los personajes del cuento coeducativo de *Cenicienta*.
4. Resalta los valores que transmiten los personajes del cuento coeducativo de *Cenicienta*.

5. Establece semejanzas y diferencias entre el cuento tradicional de *La Cenicienta* y su versión coeducativa.
6. Aporta opiniones personales sobre ambos cuentos.
7. Participa en actividades plásticas.

CONCLUSIONES

La igualdad entre los hombres y las mujeres es un objetivo primordial en nuestra sociedad, ya que a pesar de los avances que se han producido, todavía las mujeres siguen siendo consideradas inferiores a los hombres por el simple hecho de ser eso, mujeres. Por ello, debido a que todavía nos encontramos en una sociedad con fuerte carácter patriarcal, es importante y muy necesario trabajar la coeducación para eliminar los estereotipos sexistas, valorar las diferencias individuales y las cualidades personales de cada alumno o alumna.

Así, la escuela es un lugar ideal para transmitir conocimientos coeducativos, ya que el alumnado pasa muchas horas en el centro escolar. Además, como se ha mencionado, es necesario trabajar estos contenidos desde la etapa de Educación Infantil porque es vital para los niños y niñas, pues para muchos de ellos es la primera vez que se escolarizan, comienzan a sociabilizar con sus iguales, se desarrollan de forma integral y equilibrada, aprenden a desenvolverse en el mundo que les rodea... por lo que hay que contribuir a la igualdad de oportunidades entre alumnos y alumnas, así como a prevenir la discriminación por razón de sexo.

Asimismo, en otras investigaciones, se ha comprobado que trabajar la coeducación desde pequeños tiene mejores resultados, ya que, utilizar la coeducación como una metodología inherente y transversal en el sistema educativo y desde edades tempranas, ayuda a formar individuos más justos, libres de estereotipos de género y comprometidos con el principio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

También, es fundamental diseñar e implementar actividades de carácter lúdico y participativo para transmitir los conocimientos coeducativos, así como hacerlo de manera transversal en todas las áreas y ámbitos. Además, en la etapa de Educación Infantil es común la lectura y explicación de cuentos, pues son un instrumento ideal de transmisión de ideas, conocimientos, creencias, valores e ideologías que ayudan al aprendizaje de nuevos contenidos, pero también condicionan, en cierta forma, las futuras conductas de los niños y niñas.

Como se ha visto a lo largo de este TFG, en los cuentos tradicionales de hadas, como es el caso de *La Cenicienta*, están presentes los estereotipos y la desigualdad entre sexos, los cuales aprenden los menores tras la lectura del relato. Por ello, debemos ser conscientes de esta realidad y analizar las narraciones que utilicemos en el aula para que el alumnado aprenda cuentos de calidad moral y ética, libres de estereotipos sexistas. En esta línea, se puede trabajar la coeducación en el aula de Educación Infantil a través de actividades tales como las que se han desarrollado en la propuesta de innovación, las cuales son sencillas, atractivas y lúdicas, así como ayudan a reconocer los estereotipos sexistas, evitando que el alumnado asocie unos determinados rasgos y características hacia una persona, en función del sexo que tenga.

De igual manera, la coeducación debe impartirse desde edades tempranas, pero tiene que continuar en cursos posteriores, adaptando los contenidos y conocimientos a las necesidades y características del alumnado destinatario.

Asimismo, para que la coeducación se imparta de forma adecuada y efectiva para el alumnado, se necesita una buena formación y sensibilización del profesorado en la temática. Así, los docentes deben reflexionar sobre su práctica educativa, modificándola, si fuera necesario, en pro de transmitir mensajes y contenidos de carácter coeducativo, pues educar en igualdad de oportunidades requiere un cambio de actitud y una formación continua y permanente para erradicar el machismo y los estereotipos sexistas de las aulas. También, el profesorado debe cuidar el lenguaje, las actitudes y los gestos que realiza, ya que pueden transmitir desigualdad.

Además, para trabajar la coeducación, es fundamental que las familias y el profesorado trabajen unidos y coordinados, ya que la implicación real de los padres y las madres de los escolares es imprescindible, pues son los primeros agentes socializadores y educativos de los menores que transmiten estereotipos concretos a los niños y niñas, en ocasiones sin ser conscientes de ello, pero esto da lugar a un tratamiento diferenciado según el sexo de cada uno.

De igual manera, hay que ser conscientes de que coeducar exige la responsabilidad compartida entre la escuela, la sociedad y los medios socializadores, por lo que todos tenemos que tener una implicación y un compromiso real para educar y formar al alumnado en valores que fomenten la igualdad, el respeto entre iguales y la no discriminación hacia el

prójimo. También, hay que transmitir a los escolares valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la amistad, así como la importancia de trabajar de forma colaborativa y cooperativa, unidos para conseguir un mismo fin.

Además, todo lo mencionado deben adquirirlo a través de la experiencia directa y de la reflexión, ya que cuando el aprendizaje es vivencial y significativo, cuando un alumno o alumna hace suyo el conocimiento, lo adquiere e interioriza de forma adecuada, efectiva y real.

Por último, es importante resaltar y reconocer que, durante los últimos años, se han conseguido grandes avances en la sociedad, pero todavía queda mucho por hacer, por lo que debemos seguir reivindicando la igualdad entre sexos, así como luchar por la dignidad y el respeto hacia las mujeres.

PROSPECTIVA

La propuesta de innovación educativa desarrollada para el 3.º curso del 2.º ciclo de Educación Infantil relacionada con dos cuentos de *Cenicienta*, considero que se trata de un diseño viable para este nivel y etapa educativa, pues se adapta a las características propias de este alumnado, así como está formada por actividades sencillas, variadas y lúdicas que pueden realizar estos escolares.

Desde mi punto de vista, considero que la propuesta diseñada puede ser llevada a cabo en cualquier tipo de centro (público, privado o privado-concertado), ya que los recursos materiales, personales y espaciales que se necesitan para su implementación, están presentes en todos los colegios.

Asimismo, no solo pienso que se podría poner en práctica esta propuesta en un nivel educativo diferente, sino que considero fundamental trabajar la coeducación de forma transversal en todas las etapas educativas, ya que es un tema relevante que el alumnado debe conocer y trabajar para evitar que las nuevas generaciones tengan ideales y pensamientos machistas. Por tanto, si se llevara a cabo la propuesta en cursos o niveles superiores, habría que adaptar los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación y las actividades a las necesidades, características e intereses del alumnado destinatario. Para ello, es imprescindible que el profesorado conozca a sus alumnos y alumnas, ya que solo así sabrá extrapolar estas actividades a sus estudiantes, con el fin de que adquieran los conocimientos y el aprendizaje coeducativo preestablecido. En esta línea, lo ideal sería diseñar e implementar en los centros educativos un plan o proyecto sobre coeducación que se llevara a cabo en todas las etapas y niveles a lo largo del curso académico. Con un plan de estas características se conseguiría formar, durante toda la escolaridad, ciudadanos activos, democráticos, críticos, respetuosos, solidarios, libres de estereotipos sexistas y de prejuicios.

En cuanto a las limitaciones que plantea la propuesta de innovación realizada, considero que se trata de un diseño abierto y dinámico, que puede ser modificado y adaptado a las necesidades y circunstancias tanto del alumnado como del contexto en el que se lleve a cabo, por lo que dicha propuesta puede ampliarse, reducirse o implementarse tal y como se ha diseñado, en función del centro y del grupo-clase. También, pienso que sería buena idea que el profesorado explicara a las familias que los cuentos tradicionales de hadas transmiten estereotipos y tienen contenidos sexistas que debemos erradicar, pues son propios de sociedades pasadas. Asimismo, el docente podría facilitar a los padres y las madres del alumnado un listado de libros coeducativos para leer y trabajar en casa, tales como *El Príncipe Ceniciento* o la colección de *Érase dos veces*.

Para concluir, es importante recordar la importancia de que todos los centros educativos impartan la coeducación en sus aulas, así como que el profesorado y las familias trabajen unidos para que sus hijos e hijas se formen, desarrollen su personalidad y conozcan el mundo que les rodea, libres de prejuicios y de estereotipos, reconociendo la igualdad de oportunidades, así como la igualdad entre hombres y mujeres.

ANEXOS

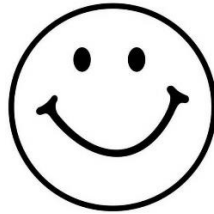
Anexo I. Ficha de trabajo sobre Cenicienta para el alumnado

NOMBRE DEL ALUMNO/A: _____

ÉRASE DOS VECES... CENICIENTA

1. ¿TE HA GUSTADO EL CUENTO *ÉRASE DOS VECES CENICIENTA*? COLOREA LA CARITA

SÍ

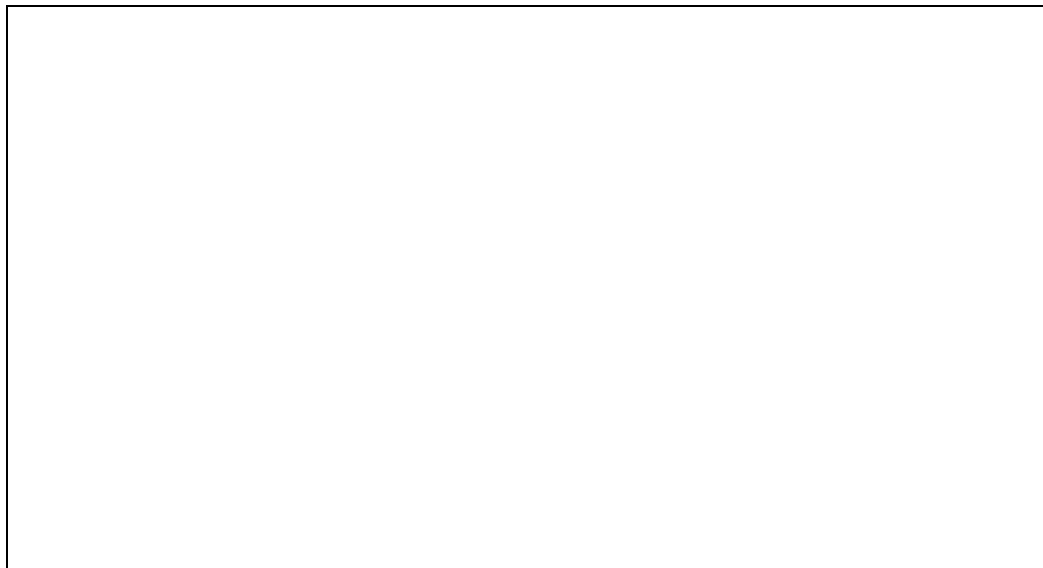


NO



2. SI PUDIERAS CAMBIARLE EL TÍTULO AL CUENTO, ¿CUÁL LE PONDRÍAS? ESCRÍBELO

3. SI EL CUENTO DE *ÉRASE DOS VECES CENICIENTA* NO TUVIERA UNA CUBIERTA, ¿CÓMO TE GUSTARÍA QUE FUERA? DIBÚJALA

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to draw their own cover for the story.

Anexo II. Rúbrica de observación participante

La rúbrica que aparece a continuación, se completa poniendo una X en el lugar que corresponda. Asimismo, se puede poner toda la información que se considere relevante en la columna "Observaciones". Cada alumno/a tendrá su rúbrica de evaluación individual.

	Excelente	Satisfactorio	Requiere mejoras	Observaciones
Participación en las actividades				
Creatividad en las respuestas dadas				
Trabajo en grupo				
Trabajo individual				
Motivación				
Superación personal				

Anexo III. Rúbrica de diario de aula

ALUMNO/A: _____ CURSO: ____ HOJA N.º: ____

FECHA	ACTIVIDADES	MATERIALES	OBSERVACIONES

Anexo IV. Rúbrica de evaluación final

Esta rúbrica contiene los criterios de evaluación final que se relacionan con los objetivos y contenidos de la propuesta de innovación. La rúbrica se completa poniendo una X en el lugar que corresponda. Asimismo, se puede poner toda la información que se considere relevante en el apartado "Observaciones". Cada alumno/a del aula tendrá su propia rúbrica de evaluación final.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	NC	EP	C
Reconoce y describe los personajes del cuento tradicional de <i>La Cenicienta</i>			
Averigua qué valores transmiten los personajes del cuento tradicional de <i>La Cenicienta</i>			
Detecta y describe los personajes del cuento coeducativo de <i>Cenicienta</i>			
Resalta los valores que transmiten los personajes del cuento coeducativo de <i>Cenicienta</i>			
Establece semejanzas y diferencias entre el cuento tradicional de <i>Cenicienta</i> y su versión coeducativa			
Aporta opiniones personales sobre ambos cuentos			
Participa en actividades plásticas			

Siendo: No Conseguido (NC), En Proceso (EP) y Conseguido (C)

OBSERVACIONES

Bibliografía

- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *REIFOP*, 14(1), 43-51. Recuperado de www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587682.pdf
- Aristizabal, P., Gómez-Pintado, A., Ugalde, A.I. y Lasarte, G. (2016). La mirada coeducativa en la formación del profesorado, *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 79-95. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/52031/52628>
- Bejarano, M. y Mateos, A. (2014). Género y Sexualidad en la formación inicial de maestros y maestras. ¿Por qué no un currículum sexual? *Exedra, Revista científica, número temático*, 127-146. Recuperado de <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2014/12/sup14-127-146.pdf>
- Berganza, M.R. y Hoyo, M. del. (2006). La mujer y el hombre en la publicidad televisiva: imágenes y estereotipos, *Zer*, (21), 161-175. Recuperado de www.ehu.es/ojs/index.php/Zer/article/download/3730/3360&q=imagenes
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica Grijalbo Mondadori.
- Bolaños, L. M. y Jiménez, R. (2007). La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 75-91. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/96481/92701>
- Bourdieu, P. (1999). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Brullet, C. y Subirats, M. (1990). *La Coeducación*. Madrid: MEC. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/1990/14100163.pdf>
- Cooper, J. C. (1998). *Cuentos de hadas. Alegoría de los mundos internos*. Málaga: Sirio.
- Díez, F.J. et al. (2004). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.
- Fernández, C. (1997a). *Las nuevas hijas de Eva. Re/escrituras feministas del cuento de "Barbazul"*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Fernández, C. (1997b). *Las re/escrituras contemporáneas de "Cenicienta"*. Oviedo: KRK. Recuperado de http://www.academia.edu/8787150/Las_re_escrituras_contempor%C3%A1neas_de_Cenicienta
- Flecha, C. (1997). Formación del profesorado en coeducación. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (1), 125-134. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/universitaria/extra1997/art_13.pdf
- Freixas, A. (2012). La adquisición del género: el lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual. *Apuntes de Psicología*, 30(1-3), 155-164. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/viewFile/402/322>
- Freixas, A., Fuentes-Guerra, M. y Luque, B. (2007). Formación del profesorado y diferencia sexual. *Revista Fuentes*, (7), 52-64. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/fuente/7/art_3.pdf
- Fuentes-Guerra, M., Pérez, M.V. y Freixas, A. (1989). Educación no sexista y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (6), 477-483. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117679.pdf>
- García-Cano, M. e Hinojosa, E. (2016). Coeducación en la formación inicial del profesorado: de la transversalidad a la vivencia a través de la ética del cuidado. *Multiárea. Revista de Didáctica*, 8, 61-86. Recuperado de <https://revista.uclm.es/index.php/multiareae/article/view/1122/pdf>
- Gervilla, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, (215), 39-58.

Recuperado de <http://www.ugr.es/~fjjrios/pdf/Cap5-Persona-valores.pdf>

- Gervilla, Á. (2006). *Didáctica Básica de la Educación Infantil: conocer y comprender a los más pequeños*. Madrid: Narcea.
- González, T. (2016). Los libros infantiles como modelos de aprendizaje. La transmisión de roles de género. *Formazione & Insegnamento*, 14(2), 57-67. Recuperado de https://issuu.com/pensamultimedia/docs/___merged
- González, T. (1999). Los estereotipos como factor de socialización de género. *Comunicar*, (12), 79-88. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/262537.pdf>
- Jayme, M. (1999). La identidad de género. *Revista de Psicoterapia*, 10(40), 5-22. Recuperado de <https://www.carmen-aguilera-lorenzo.es/app/download/.../identidad+de+genero.pdf>
- Lecuona, M^a P. (2000). ¿Educamos para la Igualdad? *Revista Fuentes*, 2(20), 77-94. Recuperado de <https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/fuentes/article/view/2721/2270>
- Lomas, C. (2007). Ni víctimas ni verdugos. *Revista Fuentes*, (7), 21-36. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/fuente/7/art_1.pdf
- Marín-Díaz, V. y Sánchez-Cuenca, C. (2015). Formación en valores y cuentos tradicionales en la etapa de educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13, (2). Recuperado de <http://biblioteca.clasco.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20160115054430/FormacionEnValores.pdf>
- Muñoz, A. (coord.) (2010). Competencias Básicas en Educación Infantil. *Clave XXI. Reflexiones y Experiencias en Educación*, (2), 1-11. Recuperado de http://www.clave21.es/files/articulos/CompetenciasEI_0.pdf
- Muñoz, A. (2009). *El desarrollo de las competencias básicas en Educación Infantil. Propuestas y ejemplificaciones didácticas*. Sevilla: MAD.
- Ochoa, D., Parra, M. y García, C.T. (2006). Los cuentos infantiles: niñas sumisas que esperan un príncipe y niños aventureros, malvados y violentos. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 11(27), 119-154. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012006000200009
- Ortiz, A. (2008). La coeducación en la educación infantil. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas CSIF*, (10), 22-30. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_10/ANA_ORTIZ_1.pdf
- Ortiz, A. (2010). La coeducación en la educación infantil. *Innovación y experiencias educativas*, (10), 1-8. Recuperado de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_10/ANA_ORTIZ_1.pdf
- Pineda, A. (2009). Cómo contar un cuento. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas CSIF*, (18), 1-8. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_18/MARIA%20ANTONIA_PINEDA_CANTILLO02.pdf
- Puig, J. M. (1995). Construcción dialógica de la personalidad moral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8 (2), 103-120. Recuperado de www.oei.es/historico/oeivirt/rie08a04.htm
- Rebollo, M. A., Piedra, J. y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre355/re35522.pdf?documentId=0901e72b81202af2>
- Rodríguez, E. y Mejías, I. (2015). *¿Fuerte como papá? ¿Sensible como mamá? Identidades de género en la adolescencia*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=690597>
- Romero, D. (2011). Identidad de género en personajes de ficción infantil y juvenil. Hacia una ruptura de los estereotipos. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 29, 175-202. Recuperado de <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/ais/article/view/543/529>
- Ros, E. (2012). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones Pedagógicas*, (22), 329- 350. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/22/art_15.pdf
- Ros, M. (2010). El cuento en la Educación Infantil: actividades. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas CSIF*, (32), 1-9. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_32/M_MERCEDES_ROS_2.pdf
- Simón, E. (2010). *A educar también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Ministerio de Cultura-Instituto de la Mujer.

- Subirats, M. y Castells, M. (2007). *Mujeres y hombres. ¿Un amor imposible?* Madrid: Alianza Editorial.
- Turín, A. (1995). *Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos.* Madrid: Horas y horas.
- Constitución Española Aprobada por Las Cortes en sesiones plenarias del Congreso de los Diputados y del Senado celebradas el 31 de octubre de 1978. Ratificada por el pueblo español en referéndum de 6 de diciembre de 1978. Sancionada por S. M. el Rey ante Las Cortes el 27 de diciembre de 1978.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Alonso, C. (2008). *La publicidad también juega. Guía didáctica Campaña del juego y del juguete no sexista.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/catalogo/doc/iam/2008/26771_01.pdf
- Asociación Campos de Hellín. (2010). *Coeducar: la base de la igualdad.* Recuperado de http://www.tobarra.es/attachments/212_guia_coeducacion.pdf
- Casals, E. y Travé, C. (2001). *La educación en valores en las primeras edades.* Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/valores2/boletin9.htm>
- Castaño, A. M. (2013). *El alma de los cuentos. Los cuentos como generadores de actitudes y comportamientos igualitarios.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer. Recuperado de www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/2013/143366444.pdf
- Docherty, S. (5 de junio de 2014). 5 reasons why fairy tales are good for children [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.scottishbooktrust.com/blog/reading/2014/06/5-reasons-why-fairy-tales-are-good-for-children>
- Enguix, N. y López, C. (2014). *La mochila violeta. Guía de lectura infantil y juvenil no sexista y coeducativa.* Granada: Diputación de Granada. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/la_mochila_violeta.pdf
- Gaudes, B. y Macías, P. (2013). *Érase dos veces Cenicienta.* Madrid: Editorial Cuatro Tuercas.
- Lagrampa, C. (4 de septiembre de 2013). Cuento maravilloso. ¿Cuáles son sus características? [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://sites.google.com/site/497cuentomaravilloso/caracteristicas-del-cuento-maravilloso>
- Lamas, M. (1996). *El género y la construcción cultural de la diferencia sexual.* México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/El%20genero.%20La%20construccion%20cultural%20de%20la%20diferencia%20sexual.pdf>
- Moreno, M. (2007). *¿Por qué coeducar?* Ciudad de las mujeres. Recuperado de <http://www.ciudaddemujeres.com/articulos/Por-que-coeducar>
- Nacarino, M. (2008). *Las Competencias Básicas en el currículo de E. Infantil.* Docplayer. Recuperado de <http://docplayer.es/17733513-Las-competencias-basicas-en-el-curriculo-de-e-infantil-mercedes-nacarino-ramos.html>
- Perrault, Ch. (1697). *La Cenicienta.* Wikisource. Recuperado de [https://es.wikisource.org/wiki/La_Cenicienta_\(Perrault\)](https://es.wikisource.org/wiki/La_Cenicienta_(Perrault))
- Ramos, C. (2006). *Vivir los cuentos. Guía para contar los cuentos.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/institutodelajuventud/sites/igualat/images/descargas/guia_cuentos.pdf
- Real Academia Española. (2014). Sexismo. *Diccionario de la lengua española (23.ª ed.)* [versión electrónica]. Madrid, España: DRAE. Recuperado de <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=sexismo>
- Rebolledo, M. (2009a). *Orientaciones Metodológicas: Proyecto de intervención coeducativa con el alumnado de educación infantil y primeros ciclos de primaria.* Santander: Dirección General de la Mujer. Gobierno de Cantabria. Recuperado de <http://intercambia.educalab.es/wp-content/uploads/oldIntercambia/bancorecursos/150/zip/0000000150.pdf>
- Rebolledo, M. (2009b). *Siete rompecuentos para siete noches. Guía didáctica para una educación no sexista dirigida a madres y padres.* Santander: Dirección General de la Mujer. Gobierno de Cantabria. Recuperado de <https://web.ua.es/es/unidad-igualdad/secundando-la-igualdad/documentos/actua/educacion-infantil/siete-rompecuentos.pdf>
- Salmerón, P. (2004). *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles.* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada. Recuperado de: hera.ugr.es/tesisugr/15487441.pdf

- Subirats, M. (2010). *La coeducación hoy: los objetivos pendientes*. Proyecto NAHIKO. EMAKUNDE, Vitoria-Gasteiz. Recuperado de http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/es_def/adjuntos/2010.09.21.marina.subirats.pdf
- Tejerina, I. (2006). *Literatura infantil y formación de un nuevo maestro*. Biblioteca Virtual Universal. Recuperado de <http://biblioteca.org.ar/libros/132768.pdf>
- Torres, G. y Arjona, M. C. (1994). 2. *Coeducación*. Colección de Materiales Curriculares para la Educación Infantil. Recuperado de https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiD3OGBx6fXAhXBXRoKHRsYA8oQFggNMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhistorico%2Fgenero%2Fdocumentos%2Fniveles%2FEducacion_Infantil%2FCoeducacion_en_EInfantil.pdf&usg=AOvVaw0oeYeJlx9YRr8Z-qi7yG4I
- Viedma, M. (2003). *Manual de Publicidad Administrativa no sexista*. Málaga: Universidad de Málaga. Recuperado de <http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/981/MANUALPUBLICIDADNOSEXSTA.pdf>