



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**La inclusión como eje del análisis del material didáctico comúnmente utilizado en las
aulas de Educación Primaria.**

TRABAJO FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

(MENCIÓN EN LENGUA EXTRANJERA - INGLÉS)

AUTOR/A: Elena Herrero Marcos

TUTOR/A: M^a del Carmen Alario Trigueros

Palencia, 20 de junio de 2025



ÍNDICE

1. RESUMEN / ABSTRACT.....	3
2. INTRODUCCIÓN.....	4
3. OBJETIVOS.....	6
4. COMPETENCIAS.....	7
5. JUSTIFICACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	9
6. MÉTODO O DISEÑO.....	13
7. PROPUESTA DIDÁCTICA	18
7.1. CONTEXTO.....	18
7.2. OBJETIVOS.....	19
7.3. APRENDIZAJE PREVIO.....	20
7.4. ACTIVIDAD.....	20
7.5. RECURSOS.....	21
7.6. LENGUAJE UTILIZADO.....	22
7.7. EXPECTATIVAS.....	23
7.8. RESULTADOS DE APRENDIZAJE.....	24
7.9. EVALUACIÓN.....	25
8. CONCLUSIÓN.....	27
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	29
10. ANEXOS.....	38

1. RESUMEN

El análisis de la evolución en referencia a la inclusión en el material didáctico utilizado en la etapa de Educación Primaria debe ser analizado de manera exhaustiva para comprobar si se promueve una educación realmente inclusiva en términos de género, etnia, diversidad funcional, accesibilidad al material y tipos de familia. A través del análisis comparativo entre los libros de texto usados hoy en día correspondientes a la ley actual de Educación, frente a los correspondientes a leyes educativas anteriores, se examina si estos han evolucionado inclusivamente como promueve la LOMLOE. Por otro lado, se muestra una situación de aprendizaje llevada a cabo durante el periodo de prácticas, que muestra respeto favoreciendo a la diversidad, empatía y compañerismo del aula.

Palabras clave: Educación Primaria, inclusión, diversidad, igualdad, estereotipos, material didáctico, LOMLOE.

ABSTRACT

The analysis of the evolution of inclusion in teaching materials used in Primary Education must be thoroughly analyzed to verify whether it promotes truly inclusive education in terms of gender, ethnicity, diversity, accessibility to materials, and family types. Through a comparative analysis of the textbooks used today under the current Education Law versus those under previous one, we examine whether these textbooks have evolved inclusively, as promoted by the LOMLOE. Furthermore, a learning situation carried out during the internship period is presented, demonstrating respect for diversity, empathy, and camaraderie in the classroom.

Key words: Primary education, inclusion, diversity, equality, stereotypes, teaching materials, LOMLOE.

2. INTRODUCCIÓN

Como finalización de mi formación como maestra en Educación Primaria con el fin de demostrar las competencias que se requieren para la obtención de este título, se ha seleccionado el estudio de fórmulas de aplicación de la transversalidad a la enseñanza de una lengua extranjera basándome en la ley actual de Educación LOMLOE, siendo correspondiente a la comunidad de Castilla y León el “DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León”. Teniendo en cuenta el artículo 4 “Principios generales de la etapa”, el artículo 10 “Contenidos de carácter transversal” y el artículo 12 “Principios pedagógicos”. Estos guardan relación en cuanto a la inclusión, brindando la igualdad de oportunidades a todo el alumnado con atención temprana e individualizada, sin importar las desigualdades personales, sociales, económicos o culturales. Esto favorece el respeto creando una convivencia escolar proactiva y atendiendo a la resolución de conflictos favorablemente. Abogando por la libertad, la justicia, la igualdad, la paz, el respeto de los derechos humanos, aportando atención hacia el respeto de las diferencias y potenciando la autoestima de todas las personas bajo un bienestar emocional y social.

En estos niveles educativos se trabajan las áreas de Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Educación Plástica y Visual, Música y Danza, Educación Física, Lengua Castellana y Literatura y Lengua Extranjera, todas están implicadas en el desarrollo de enseñanza en valores a través de la normativa existente. Esto está presente de manera transversal con las situaciones de aprendizaje y en los materiales que se usan son los libros de texto.

Por ello, he centrado este estudio en un análisis de los recursos didácticos que se suelen usar diariamente en el aula, como los libros de texto de uso extendido basándome en Educación Primaria (en este caso el curso seleccionado para realizar dicha investigación ha sido primer

curso). En la actualidad, no solamente se dispone de libro de texto, si no que este va acompañado de mucho más material didáctico físico y digital como: tarjetas, posters y murales, historias o cuentos impresos, la guía docente, pegatinas y recortables, audios, canciones, vídeos y juegos tecnológicos.

Las imágenes que contiene el material didáctico tienen un papel fundamental porque no solo ayuda al apoyo visual para favorecer la comprensión, sino que también nos transmite un gran mensaje, aunque no sea de manera fácilmente visible a primera vista. La enseñanza que nos transmiten continuamente es parte de nuestra formación y se ve reflejada en nuestros valores. Por ello, las imágenes son grandes referentes para el cambio social.

Indicativo de ello es que, dentro del Índice de Inclusión, Tony Booth marca como parámetros los niveles de inclusión para demostrar cómo se aplica en los centros educativos (2011).

La función del profesorado es seleccionar y de qué modo utiliza el material visual dado la importancia que tiene. Además del lenguaje utilizado, la transmisión de la información a través de las imágenes utilizadas.

Dado el papel predominante que tiene dicho material didáctico el cual tiene un gran apoyo en imágenes y el nulo avance que ha tenido este en los últimos años a pesar de haber evolucionado legislativamente, hemos considerado relevante el estudio de esto basándonos en la metodología utilizada en estudios anteriores.

3. OBJETIVOS

- Analizar si los libros de texto son o no inclusivos.
- Analizar si los libros de texto pretenden educar mostrando la realidad de aula.
- Comprobar si los libros cumplen o no la ley LOMLOE.
- Identificar qué consecuencias sociales, emocionales o académicas pueden sufrir las y los estudiantes al no sentirse reflejados en los libros de texto desde los que se está educando.
- Verificar que tipo de consecuencias puede ocasionar al alumnado que no estén aprendiendo de una manera inclusiva.
- Comparar los libros de texto actuales con otros anteriores para comprobar si han evolucionado o no de acuerdo a la ley vigente en cuanto a la inclusión.
- Identificar que les falta a los libros de texto actuales para que lleguen a reflejar la realidad tal y como es.
- Ser conscientes de las repercusiones que puede tener hacia las personas que no estén recibiendo una educación inclusiva.
- Identificar qué aspectos de la realidad faltan de reflejar en los libros de texto.
- Verificar si los libros de texto muestran plena diversidad familiar, social, de género, étnica y diversas discapacidades.
- Examinar si los libros de texto continúan siguiendo los roles y estereotipos sociales establecidos por la sociedad a pesar de ser de una manera disimulada.

4. COMPETENCIAS

(Objetivos de la guía del título de Grado en Educación Primaria, seleccionar los que se van a trabajar).

2.-Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros y otras docentes y profesionales del centro.

3.- Diseñar, planificar, adaptar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas específicas, en colaboración con otros y otras docentes y profesionales del centro.

5.- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

6.- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en las y los estudiantes.

9.- Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.

10.- Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.

11.- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre las y los estudiantes.

12.- Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

(De la memoria buscar la especialidad de inglés y seleccionar objetivos) (pág. 44)

1. Competencia comunicativa en Lengua Extranjera (Inglés/ Francés), nivel avanzado C1, según el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas. Esta competencia supondrá:
 1. Adquirir conocimiento lingüístico (fonético-fonológico, gramatical y pragmático) y sociocultural de la lengua extranjera.
 2. Conocer las bases cognitivas, lingüísticas y comunicativas de la adquisición de las lenguas.
 3. Usar técnicas de expresión corporal y dramatización como recursos comunicativos en la lengua extranjera correspondiente.
2. Planificar lo que se enseñará y evaluará en relación con la lengua extranjera correspondiente, así como seleccionar, concebir y elaborar estrategias de enseñanza, tipos de actividades y recursos didácticos. Esta competencia supondrá Conocer las principales corrientes didácticas de la enseñanza de lenguas extranjeras al alumnado y su aplicación al aula de lengua extranjera en los distintos niveles establecidos en el currículo.
2. Conocer el currículo de Educación Primaria y el desarrollo curricular del área de lenguas extranjeras.
3. Ser capaz de desarrollar actitudes y representaciones positivas y de apertura a la diversidad lingüística y cultural en el aula.
4. Promover tanto el desarrollo de la lengua oral como la producción escrita, con atención especial al recurso de las nuevas tecnologías como elementos de comunicación a larga distancia en una lengua extranjera.

5. Ser capaz de estimular el desarrollo de aptitudes de orden metalingüístico/metacognitivo y cognitivo para la adquisición de la nueva lengua, mediante tareas relevantes, con sentido y cercanía al alumnado.
6. Desarrollar progresivamente la competencia comunicativa, mediante la práctica integrada de las cuatro destrezas en el aula de lengua extranjera.
7. Ser capaz de planificar el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera, seleccionando, concibiendo y elaborando estrategias de enseñanza, tipos de actividades y materiales en función de la diversidad de las personas.

5. JUSTIFICACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado, aparecen citas de autores y autoras junto con normativas que demuestran la importancia del tema propuesto sobre la inclusión en el aula como ocurre en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, dispone en el artículo 13.2 que la intervención educativa contemplará la diversidad del alumnado adaptándose a las necesidades personales, intereses y estilo cognitivo. Identificando las que tienen incidencia en su evolución escolar para asegurar una plena inclusión.

La UNESCO promueve la inclusión en la participación, el acceso y el logro de los éxitos sin excluir y teniendo en cuenta parte de la sociedad en riesgo de exclusión y marginación. Expresando como “la educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de las y los estudiantes." (UNESCO, 2005, pág. 14.)

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948) defiende el respeto por los derechos y libertades de todos los seres humanos. El artículo 2 dispone que toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción de raza, color, sexo, idioma, religión, condición política, jurídica o internacional, origen nacional o social, nivel económico, nacimiento etc.

Siguiendo la misma línea de investigación según Cabero y Córdoba (2009) inclusión escolar no es sinónimo de integración escolar: existe una cierta confusión en ambos conceptos. Cuando en realidad se trata de dos enfoques con planteamientos y centros de interés diferentes. Es todo un cambio conceptual y todo un proceso de reestructuración de los sistemas educativos.

Para conseguir un sistema educativo inclusivo hay que conocer la relevancia de las imágenes en la percepción de igualdad en los libros de texto. Para eso, el profesorado debe tener una buena formación inicial siendo comprensivos y representando la historia. Destacando como sus recuerdos escolares pueden ser vitales para dar forma a su concepto de enseñanza, como bien destacó La incidencia de la formación inicial docente en la representación y usos de la historia del futuro profesorado de Educación Primaria.

Según Colomer Martínez, 2005, p.206, las y los estudiantes no solo ven lo que representa cada imagen sin ver el mensaje que transmite indirectamente, también aprenden los valores asociados. Lo que las ilustraciones muestran constantemente, las personas lo percibirán correcta o incorrectamente, como algo normalizado o que destaque en el mal sentido dependiendo de la educación que hayan recibido. Con el tiempo, los libros con sus ilustraciones han intentado mostrar un lado más social y humano permitiendo comprender, tolerar y respetar a los demás desde diferentes perspectivas.

Pena Presas y García Padrino piensan lo mismo sobre la importancia de los libros de texto y sus imágenes. Pena Presas (2014), cuenta como los libros ilustrados desempeñan un papel fundamental en la construcción de una escuela inclusiva. Esto se debe a que las ilustraciones de los cuentos dan lugar a posibles interpretaciones y reflexiones propias, ya que son un modo de transmitir un mensaje de manera en cubierta. Gracias a la orientación docente, las y los estudiantes pueden vincular las historias de los cuentos con la realidad en la que viven.

A lo que García Padrino (2003) añade que las ilustraciones pueden identificar y transmitir un mensaje sobre las distintas situaciones y objetos que presenta. Además de fomentar la creatividad e imaginación, desarrollando los procesos cognitivos y afectivos. También influye la experiencia de los/las lectores/as repercutiendo en el significado dado a la lectura.

Sin embargo, hay más aspectos que interfieren en educación, como muestra la Revista Internacional de Estudios de Género (2024), con un estudio que evidenció cómo la representación equilibrada de género influye positivamente en los resultados estudiantiles. También lo demuestra la Representación de Género en los libros de texto de lengua: un análisis crítico. Los libros de texto que muestran naturalmente distintos roles de género y diferentes representaciones equitativas influyen positivamente.

Es vital como docente garantizar que todos los materiales didácticos que se utilicen en el aula representen cualquier género de forma equitativa e inclusiva. Por eso, la Representación de género en el Libro de Texto de Inglés para Clases Intermedias, examina los roles tradicionales masculinos y femeninos ya que influyen en la percepción y actitudes del alumnado. Tras este estudio, se sugiere mayor representación femenina para empoderar al alumnado y desafiar las normas sociales.

De la misma manera las percepciones del profesorado sobre la representación de género en los libros de texto: Perspectivas desde Sindh, Pakistán afirman como los y las docentes revisaron los libros de texto, relacionándose con su formación. Esto influye en el alumnado cuando la mayoría del profesorado se ajustaba a los roles tradicionales cada vez más. Al igual que las relaciones de género y cuerpo en la escuela: directrices promotoras de cultura inclusivas para las prácticas pedagógicas, cuestionan el continuar estableciendo las normas tradicionales de género. Abordando el control de la masculinidad y la femineidad para minimizar la desigualdad.

Lo mismo ocurre con la representación de género en los libros de texto escolares en el contexto de las mujeres, examinando como se muestran en los libros de texto indios con imágenes estereotipadas. La interconexión de las representaciones con las cuestiones de género en la docencia, representa como influyen en el alumnado y en las prácticas de las y los docentes.

Para intentar solucionar este problema, la innovación educativa: didáctica de la literatura desde la perspectiva de género, desafían el contenido sexista y estereotipado en los textos para intentar promover la igualdad. Proponen ampliar el canon literario en las aulas para incluir contenido diverso que desmantele las normativas de género. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de Educación Secundaria de España, la evaluación del currículo de educación básica desde una perspectiva de género y un estudio multinacional de análisis de contenido de libros de texto de secundaria, apoyan el mismo pensamiento expuesto.

El estudio Meta-Análisis corrobora que es vital educar a las y los estudiantes bajo el uso de libros de texto neutrales, aunque requiera un análisis exhaustivo del material antes de utilizarlo. Se demuestra cómo el alumnado absorbe las conductas con las que han sido educados y educadas tanto positiva o negativamente.

Para ampliar dicha investigación, la representación de género en los libros de texto de inglés de Educación Primaria muestra cómo pueden promover un cambio social ya que gracias a ellos y ellas pueden aceptar la diversidad. Por ello, los libros deben ser neutrales, como comentaba anteriormente el estudio de Meta-Análisis. Un ejemplo que evidencia la importancia de la inclusión en el material didáctico se basa en un estudio sobre el análisis de los libros de texto de inglés de Educación Primaria equivalentes en la India. En ellos los hombres aparecían en primer plano y las mujeres realizando tareas domésticas. Por tanto, la sociedad y valores que hay en esas culturas son retrógradas, ya que se está educando y se pone eso como ejemplo.

6. MÉTODO O DISEÑO

Tabla 1

Frecuencia de veces que se repite cada característica relacionada con la inclusión sobre el libro de texto del primer curso de Educación Infantil de uso obligatorio en el centro.

Categorías para tener en cuenta sobre la inclusión.	Frecuencia:
Personajes con alguna discapacidad.	0 veces
Personajes sin discapacidad.	15 veces
Personajes de distintas etnias.	8 veces
Personajes no multiculturales. Además, sean blancos.	7 veces
Imágenes que muestren la diversidad familiar.	0 veces
Familias tradicionales y socialmente aceptadas.	2 veces
Casos que representan estándares, roles y estereotipos sociales.	4 veces
Casos que no siguen los estándares, roles y estereotipos sociales.	1 vez
Casos en los que se use el lenguaje inclusivo.	1 vez
Casos en los que se utilice el lenguaje no inclusivo.	0 veces
Material accesible. (Tipo de letra, diseño visual, material físico y digital, pictogramas y apoyos visuales, braille, lecturas de pantalla, ampliación de pantalla, audio, videos con subtítulos o lengua de signos, juegos).	11 veces
No accesibilidad del material.	2 veces

La tabla 1 muestra la frecuencia de veces que se repite cada característica relacionada con la inclusión sobre los libros de texto de inglés que se están usando hoy en día en Educación Primaria en el centro escolar. Los datos fueron recolectados bajo observación directa, apreciando cuantas veces podíamos encontrar cada aspecto en él.

Observamos cómo cada vez se adaptan más a la sociedad actual integrando a todo el alumnado. Aunque no hace referencia a todos los tipos de familias que existen, visibilizando solo las estandarizadas socialmente. Ninguna es distinta como ocurre con las monoparentales, homoparentales, sin hijos, adoptiva o sin figura paterna o materna. Solamente muestran personas felices, sanas, delgadas, altas, perfectas con una sonrisa brillante, unos ojos grandes claros y expresivos. La mayoría tienen el cabello rubio y no tienen ninguna discapacidad intelectual o motora, ni dificultad. Solamente muestran algún caso mínimo de discapacidad visual llevando gafas, pensando que con eso ya cubren el expediente. Esto oculta la realidad. Además, en las aulas cada vez hay más variedad y diversidad.

No se debería instruir con modelos en los que los roles y estereotipos no han cambiado ni evolucionado. En las imágenes aparecen las madres y abuelas con un rol materno. Por el contrario, el padre o abuelo no muestran ese papel. Eso refleja una profunda desigualdad de género porque relaciona el cuidado infantil con una tarea femenina.

Por último, este incluye material físico como el libro y las tarjetas que ayudan con el apoyo visual. Y también material digital como vídeos, juegos, canciones... Intentando adaptarse a las necesidades y dificultades del alumnado, pero no en su totalidad ya que no le da facilidades a los que presenten discapacidad visual.

Tabla 2

Comparación desde un punto de vista inclusivo de un libro de texto antiguo correspondiente a la LOCE con otro en relación con la LOMLOE, del área de lengua extranjera inglés de Educación Primaria, cuya editorial se usa actualmente en el centro escolar.

Criterios evaluables:	Material antiguo (2005). Corresponde a la LOCE.	Material actual (2025). Corresponde a la LOMLOE.	¿Evoluciona?
Estereotipos de género y roles.	Hay equilibrio de género, en igualdad, sin preferencia.	Hay equilibrio de género, en igualdad, sin preferencia.	No.
Diversidad étnica.	Muestra escasamente la diversidad étnica.	Muestra escasamente la diversidad étnica.	No.
Diversidad funcional.	No hay diversidad funcional.	No hay diversidad funcional.	No.
Tipos de familias.	Solo familias tradicionales.	Solo familias tradicionales.	No.
Tipo de material.	Tiene material físico y DVD.	Tiene material digital y físico	Sí.

A pesar de que el libro actual cumpla con la LOMLOE, aprobada en 2020, que promulga y promueve la inclusión educativa, cuenta con unos principios y medidas para que todos y todas tengamos igualdad de oportunidades sin excepciones. Nada puede ser un obstáculo o impedimento para recibir educación y tener un mejor futuro. Además, esta ley reconoce que el sistema educativo debe adaptarse a las diferencias y dificultades de las y los estudiantes para tener éxito escolar. Atendiendo a la diversidad cultural, funcional y medidas de apoyo. Para ello se utilizan métodos de enseñanza personalizados y una educación intercultural desde el respecto. La LOMLOE se centra en que las y los docentes reciban una buena formación para saber gestionar positivamente la diversidad de aula brindando las mismas oportunidades.

Sin embargo, aunque este libro de texto cumpla con esta normativa, no predica con el ejemplo ya que no evoluciona, ni educa bajo la inclusión, ni muestra la realidad social que hay en el aula. Si quisieran mostrar la diversidad, no solo debería reflejar a dos personas de distinto origen (oriental y de raza negra) de manera aislada, poco protagonista y apareciendo poco. Eso

visibiliza una escasa proporción de la sociedad evitando a otra gran parte como son la comunidad gitana, árabes, moros, latinos... Si pretenden ocultarles, las y los estudiantes también lo percibirán de ese modo ocasionando rechazo a otros compañeros y compañeras.

Tampoco muestran diversidad funcional. Esto produce una baja autoestima hacia las personas que sufren algún tipo de discapacidad ya que no les ayudan a identificarse ni a sentirse incluidos. Esto repercutirá en un mayor riesgo de exclusión, ya que, si las y los estudiantes aprenden que lo normativo y aceptado son las personas perfectas sin dificultades, verán cualquier discapacidad como extraño y fuera de lo normal. Este tipo de educación provoca una visión limitada de la sociedad que será complicado de modificar en un futuro.

Lo mismo ocurre con los modelos de familia que aparecen, que no aprueban lo que se sale de lo aceptado socialmente. Esto puede ocasionar que en un futuro tengan problemas para aceptar su realidad porque han sido excluidos.

En cambio, es un avance el material que encontramos hoy en día, desde lo físico hasta lo digital, incluyendo vídeos con subtítulos, canciones, juegos en la pantalla digital... Pero sigue habiendo dificultades para casos de ceguera porque no se adapta a esas personas.

No obstante, si este mismo libro actual le comparamos con otro antiguo perteneciente al área de inglés de Educación Primaria correspondiente a la ley LOE de 2006, comprobamos que el actual no ha evolucionado nada al respecto.

La LOE no es una ley centrada en la inclusión como si predica la LOMLOE. Sin embargo, en el lado más práctico no progresa. Aunque pretendan mostrarse más inclusivos, siguen actuando igual que hace años. Ambos solo hacen referencia a lo perfecto sin romper estereotipos, mostrando solamente a alguna persona de raza negra, como si fuese una solución. Además, se olvidan de la diversidad funcional, las dificultades motoras y las discapacidades.

Metodología cualitativa

Para comenzar la investigación, un centro educativo no solamente promueve o no la inclusión con el material didáctico utilizado durante la enseñanza. Todo nuestro entorno nos dota de un aprendizaje, como los libros de lectura que hay en la biblioteca de centro y de aula. Aunque estos no incluyan demasiado texto, las ilustraciones nos transmiten el mensaje. Los libros de lectura varían en función del nivel, edad, curso y sus gustos. Cuanto menor era el curso, la temática era más genérica e infantil. Sin embargo, cuanto mayor era el curso, los temas eran más específicos, estando algunos asociados a los estereotipos y preferencias estipuladas por la sociedad según el género.

Otro modo de favorecer la inclusión es a través de la disposición de aula. La distribución de mesas por grupos variados fomentará la colaboración, dejando espacio si alguien sufre movilidad reducida. Incluso los muebles deben estar adaptados a su altura, a sus necesidades y dificultades. Además, el uso de pictogramas facilita la señalización visual para comunicarse o para facilitar la orientación y las normas de aula, o colocar a las y los estudiantes con dificultades auditivas cerca del profesorado para que escuchen mejor sin que haya ruidos que les molesten.

El material didáctico se usa como medio de aprendizaje, el alumnado aprende más allá de los contenidos que el docente imparte con ello. También ayuda a desarrollar habilidades lingüísticas, cognitivas y emocionales porque estos transmiten conocimientos implícitos de acuerdo con las normas, valores y creencias. Por eso, es vital que los libros promuevan la inclusión, la diversidad, la empatía, las distintas desigualdades y realidades sociales que existen fomentando el respeto. Se prepara a las y los estudiantes a ser miembros activos, responsables y comprometidos, no solo para la vida laboral del futuro.

Por último, el papel del profesorado durante este proceso es fundamental para que todas las personas se sientan valoradas, utilizando distintas estrategias de enseñanza para adaptarse a todos y todas.

7. PROPUESTA DIDÁCTICA

7.1. CONTEXTO

Esta situación de aprendizaje sobre el Cubismo se lleva a cabo en el segundo trimestre del tercer curso de Educación Primaria en el área de Educación Plástica, Visual y Audiovisual.

Tratando el Cubismo se busca que el alumnado desarrolle las competencias y capacidades propias del arte centrándonos en el artista palentino Juan Manuel Díaz-Caneja y estudiando también otras mujeres artistas sobre el Cubismo como son: María Blanchard con diversidad funcional y la artista racializada Marie Laurencin. Las y los estudiantes recrean una obra sobre los campos castellanos llevando a cabo la técnica del collage. Por último, sobre su obra ya terminada se representan a ellos y ellas mismas junto con el resto de sus compañeros y compañeras de manera simbólica usando gomets imaginando que ellos y ellas están allí. Así se favorece la empatía, la creatividad, el respeto a la diversidad y la responsabilidad.

Esta situación de aprendizaje tiene gran relevancia, ya que involucra a las y los estudiantes al desarrollo de las dimensiones sensorial, intelectual, social, emocional, afectiva, estética y creativa, y se aprenden mecanismos para desarrollar las distintas capacidades que influyen en su formación. Desarrollando la atención, estimulando la percepción, la inteligencia, la memoria a corto y largo plazo, el sentido estético, la sensibilidad, la participación, la cooperación y potencia la imaginación, la emotividad y la creatividad.

Se ha tenido en cuenta el contenido curricular de este curso, tomando de referencia el “DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León”.

En cada clase contamos con una media de 15 a 20 estudiantes. La mayoría trabajan correctamente y siguen el ritmo sin mostrar muchas dificultades al respecto.

7.2. OBJETIVOS

Con el fin de llevar a cabo esta propuesta metodológica en el aula, se establecen unos objetivos para lograr por el alumnado que son:

- Conocer Cubismo junto con sus características y al artista palentino cubista.
- Reconocer las obras de Caneja sobre los paisajes típicos de nuestra región.
- Fomentar el gusto sobre el arte palentino.
- Recrear una obra de Caneja con sus características principales y distintos materiales.
- Representar la realidad con formas geométricas rompiendo con lo establecido.
- Expresar creatividad.
- Apreciar varias texturas.
- Desarrollar la motricidad fina, las habilidades manuales y la expresión artística.
- Conocer nuevas técnicas artísticas como el collage.
- Mejorar las técnicas de cortar y pegar materiales.
- Apreciar las tonalidades que tiene la obra para realizarla.
- Observar y analizar la obra atentamente para imitarla.
- Aprovechar y usar el material que no sirve.
- Personalizar cada obra de manera individual.
- Representar a sus compañeros y a ellos mismos de una manera simbólica.
- Transmitir una historia y un mensaje a través de una obra.

7.3. APRENDIZAJE PREVIO

Para poder realizar un buen diseño de la actividad principal de la situación de aprendizaje, previamente se debe hacer una investigación sobre el conocimiento previo del que parte el alumnado bajo observación directa y teniendo en cuenta los conocimientos que se han aprendido previamente. Por lo que el aprendizaje previo del alumnado antes de poner en práctica la actividad es:

- Conocen las características básicas sobre el Cubismo.
- Conocen al artista palentino Juan Manuel Díaz-Caneja.
- Distinguen los distintos tonos fríos y cálidos de colores.
- Saben expresar emociones y sentimientos con la pintura.
- Simplifican un cuadro con figuras geométricas.
- Tienen experiencia previa sobre la técnica del collage.
- Colocan los elementos y materiales para crear el collage de manera armónica, con sentido y equilibrio.
- Trabajan individualmente con autonomía.

7.4. ACTIVIDAD

Para empezar, se presenta el movimiento artístico sobre el Cubismo mostrando en la pizarra digital algunas de las imágenes de los cuadros más famosos y representativos de María Blanchard y Marie Laurencin. Durante la explicación, se introduce al artista palentino Juan Manuel Díaz-Caneja ya que la actividad se basa en recrear uno de sus cuadros de los paisajes castellanos.

En la primera sesión se hará el boceto con lápiz sin calcar en una cartulina de tamaño A4 blanca. Una vez hecho, se rellena y se decora haciendo un collage utilizando distintos recortes

de papeles de revistas, periódicos, restos de cartulinas... aportando distintas texturas a su recreación. Además, se buscan restos de materiales de los colores adecuados que concuerden con las tonalidades del paisaje castellano. Por último, se pegan los materiales en el collage.

A continuación, se imagina que todos las y los estudiantes están en ese campo. Por lo que se deben representar a ellos y ellas mismas junto con sus compañeras y compañeros pegando gomets de distintas formas geométricas y colores. Por lo que surgen algunas dudas, como: ¿de qué manera se representan?, ¿aparecen todos unidos o por grupos dependiendo de amistades?, ¿qué están haciendo?, ¿por qué usan esas formas geométricas y esos colores?... Una vez finalizado, se pone un nombre al cuadro que represente lo que han querido transmitir.

7.5. RECURSOS

Los recursos que son fundamentales para el desarrollo de esta propuesta son tanto personales, digitales y personales.

Los recursos personales que se necesitan son: el profesorado y el alumnado.

Los recursos digitales que se utilizan son: la pizarra digital y las imágenes de los cuadros que se mostrarán en ella.

Y por último los materiales son: cartulina blanca A4, lápiz, goma, cartulinas y papeles de colores, periódicos, revistas, materiales reciclados, papel pinocho, papel cebolla, cartones, cuerdas, tijeras y pegamento.

7.6. LENGUAJE UTILIZADO

Durante esta situación de aprendizaje se usan varios tipos de textos adaptados a su nivel:

- El alumnado conoce los textos instructivos y las oraciones imperativas. Se utilizan frases cortas, directas, claras y sencillas para indicar la secuencia de pasos necesaria para realizar la actividad exitosamente. Con el uso de estos textos, las y los estudiantes se familiarizan más con ellos y los comprenden mejor. El objetivo es que se comprenda la lengua extranjera como una lengua vehicular para impartir otras áreas y alcanzar exitosamente sus objetivos interiorizando los contenidos.
- Con los textos expositivos se presenta el tema del Cubismo y se desarrolla la unidad. Utilizando frases sencillas y estructuras claras, repetidas y simples.
- Con el uso de los textos descriptivos se describen las características de las obras cubistas. Aunque para comparar diversas obras del artista palentino se introducen adjetivos de forma comparativa, sinónimos y antónimos para hacerlo más exhaustivo. Las y los estudiantes etiquetan y asocian un adjetivo con algo y hacen comparaciones para distinguir el mismo elemento basándose en diferentes características individuales o comunes.

El lenguaje no verbal también cobra un papel fundamental facilitando la comprensión al alumnado. Como el uso del apoyo visual que ofrecen las imágenes proyectadas en la pizarra digital, señalar, gesticular con la mano, desplazarse por el aula, contacto visual o tener objetos físicos de los que se esté hablando.

7.7. EXPECTATIVAS

El profesorado realiza el diseño de la actividad teniendo en cuenta los objetivos que quiere que cumpla el alumnado, además de unas expectativas que considera que ellos deben cumplir tras su realización. Estas expectativas son:

Al final de esta unidad todo el alumnado debe:

- Comprender las principales características del Cubismo.
- Conocer al artista palentino Juan Manuel Díaz-Caneja y a otras mujeres artistas cubistas estudiadas.
- Reconocer el estilo de las obras sobre campos castellanos del autor.
- Representar el cuadro con figuras geométricas y líneas inspirándose en el artista Cubista.
- Llevar a cabo la técnica del collage.
- Utilizar distintos materiales.
- Usar tonalidades similares a las que usa el autor para sus obras.
- Fomentar la creatividad y la imaginación.
- Trabajar de manera individual.
- Poner un título a su obra.
- Representar a él/ella mismo/a y al resto de sus compañeros y compañeras con gomets.

Al final de esta unidad, la mayoría del alumnado debería:

- Representar el campo de castilla de manera abstracta, estética y organizando el espacio.
- Utilizar distintos materiales de manera estética, teniendo en cuenta las texturas y transmitiendo un mensaje con significado.
- Trabajar con autonomía tomando decisiones correctas ellos mismos.
- Adaptar y buscar el material acorde a las tonalidades que usa el artista.

- Crear profundidad en su obra.
- Representarse a ellos y ellas mismas junto con sus compañeros y compañeras con gomets de manera simbólica.

Al final de esta unidad algunos y algunas de las y los estudiantes podrían:

- Saber reflexionar el motivo de la elección de esos materiales.
- Transmitir un mensaje a través de su recreación.
- Integrar materiales con distintas texturas con sentido y significado.
- Organizar los elementos que se encuentran en el cuadro.
- Recrear de manera muy similar su obra a la original.
- Representarse a ellos/ellas mismos/as y a sus compañeros/as con gomets de manera simbólica y con significado.

7.8. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

El profesorado bajo la observación directa durante el trabajo diario de cada uno de las y los estudiantes, además de la evaluación final del trabajo. Los resultados que han adquirido tras la realización de la actividad de esta propuesta son los siguientes:

- Identifica las características Cubistas.
- Reconoce al artista palentino Díaz-Caneja y a otras mujeres artistas cubistas reconocidas.
- Dibuja de manera simple el boceto sobre el campo castellano.
- Considera que material necesita para el siguiente día.
- Piensa sobre sus conocimientos previos Cubistas participando activamente en clase.
- Cumple las proporciones de la obra y lo dibuja de manera realista.
- Usa variedad de material sin malgastarlo y compartiendo.

- Piensa como usar el material con sentido.
- Visualiza las tonalidades usadas para imitarlo.
- Comparte con sus compañeros y compañeras.
- Representa tanto a sus compañeros y compañeras como a ellos y ellas mismas utilizando gomets.
- Expone porqué se han mostrado así y transmiten con su obra.

7.9. EVALUACIÓN

Para la evaluación final del trabajo de cada estudiante se debe tener en cuenta la adquisición de nuevos conocimientos tras la realización de la actividad planteada. Para ello, el profesorado se basa en las evidencias del progreso de cada alumno y alumna. Estas evidencias de evaluación son:

- Comprensión del Cubismo y sus características.
- Simplificación de la obra para realizar el boceto.
- Conocimiento sobre Juan Manuel Díaz-Caneja y otras mujeres artistas reconocidas.
- Identificación de sus obras.
- Organización los elementos en la lámina.
- Utilización de distinto uso del material.
- Creación del collage.
- Distinción entre los distintos tonos del cuadro.
- Finalización del collage
- Explicación de lo que quieren transmitir en esta obra
- Representación única de cada uno de los compañeros en el cuadro

Aunque los criterios de evaluación que lleva a cabo el profesorado son:

Se evalúan los aspectos principales con una rúbrica de evaluación cuantitativa del 1 al 4 en los aspectos como: la creación del boceto del paisaje de castilla, el uso de los materiales, si el boceto guarda relación con la realización y finalización del collage, las tonalidades que se han utilizado para la recreación de dicha obra, originalidad y creatividad. Aunque también influye la observación directa del docente durante la realización de la actividad. Por ejemplo: como se desenvuelven los niños y niñas, la originalidad, el interés y la participación.

Finalmente, después de todo el trabajo de análisis hecho por el profesorado sobre el progreso de las y los estudiantes junto con sus evidencias, conoce que:

Todos los y las estudiantes deben ser capaces de:

- Realizar el boceto sobre la obra del campo de Castilla de Caneja.
- Comprender las principales características del Cubismo.
- Reconocer al artista Juan Manuel Díaz-Caneja y otras mujeres artistas reconocidas.
- Realizar un collage con distintos materiales
- Aplicar tonalidades similares a las que usa el artista
- Expresar un mensaje a través de su obra
- Crear un collage cubista inspirado en el artista palentino

La mayoría de las y los estudiantes podrán:

- Comparar distintas obras Cubistas.
- Comprender el motivo de las principales obras Cubistas.
- Reconocer al artista palentino y sus obras más conocidas.
- Realizar el collage con varios materiales

- Emplear materiales con sentido
- Utilizar tonalidades muy parecidas a las originales que usa el artista
- Expresar un mensaje, historia y emociones a través de su obra
- Crear un collage cubista similar al del artista palentino en cuanto a estética y tonalidad

Algunos de los y las estudiantes podrían:

- Establecer diferencias y similitudes sobre las obras Cubistas.
- Comprender lo que transmiten las principales obras Cubistas.
- Conocer a Caneja e identificar sus obras.
- Realizar un collage con muchos materiales distintos
- Emplear materiales con sentido de manera que transmitan un mensaje
- Utilizar tonalidades de los materiales iguales a las originales de la obra del artista
- Expresar un mensaje, historia y emociones con sentido a través de su obra.
- Crear un collage cubista igual al del artista palentino en cuanto a estética, tonalidad y detalles

8. CONCLUSIÓN

La imagen en el material didáctico juega un papel fundamental durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes debido al mensaje que transmiten. Todo lo que observan durante esta etapa obligatoria formará parte de sus valores, creencias y comportamientos. Pero si queremos evolucionar en ello, debemos saber que la sociedad que se refleje la realidad tal cual es, dando voz a lo que pretenden ocultar.

La inclusión debe estar presente diariamente en el aula trabajándola desde el lado más práctico. No solo se debe reflejar en los aspectos formales. Por ello, la situación de aprendizaje puesta en práctica en tercero de Educación Primaria en el área de Arts sobre el Cubismo

inspirado en el artista Palentino Juan Manuel Díaz-Caneja, no solo ha resultado ser una actividad dinámica que promueve la creatividad, la motricidad fina y el estilo artístico, sino que también se ha promovido la inclusión estudiando a mujeres artistas sobre el Cubismo reconocidas como María Blanchard con diversidad funcional y a Marie Laurencin ya que fue una artista racializada. A su vez se ha tenido en cuenta el compañerismo, es un factor principal que debe existir en el aula para que los alumnos aprendan y se sientan a gusto. Gracias a esta actividad propuesta hemos podido analizar la implicación de los estudiantes, como se perciben y se tratan entre ellos con respeto. Esto es algo como docentes debemos trabajar día a día.

Por ese motivo, es vital analizar previamente el material didáctico desde un punto de vista inclusivo porque muchos de ellos siguen sin evolucionar desde leyes educativas pasadas. No evolucionan ni muestran la realidad actual de aula, ni las dificultades de los estudiantes. No obstante, esta actividad ha evidenciado que no hay una empatía total, en algunas ocasiones sí que aparecían todos representados, pero otras veces se olvidaban de ciertos compañeros haciéndoles sentir excluidos.

Esta actividad ha reflejado ser muy completa porque hemos trabajado los contenidos curriculares de Arts y contenidos transversales con valores sociales a su vez, obteniendo información cualitativa sobre la cohesión grupal.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aggarwal, R., & Sharma, P. (2018). Gender portrayal in school textbooks in context to women. *OmniScience: A Multi-disciplinary Journal*, 8(1), 13–19. <https://doi.org/10.37591/osmj.v8i1.180>

Agha, N., & Shaikh, G. (2022). *Teachers' perceptions of gender representation in textbooks: Insights from Sindh, Pakistan. Journal of Education.*

Alarcón Cabrera, C. (2008). *El valor formativo de las disciplinas históricas en el Grado de Pedagogía: Consideraciones en torno a sus posibilidades docentes. Revista Fuentes*, 9(1), 85–100.

Álvarez, A. & Escribano, M. (2022). Materiales didácticos y Diversidades Sexo-Genéricas en la etapa de Educación Infantil. *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, 1 (10).

Bargiela, I., Blanco, P. & Puig, B. (2022). Critical thinking teaching understood by a group of pre-service teachers' educators. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review Revista Internacional De Humanidades*, 12 (2), 1–11.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (A. L. López, Trad.; R. Blanco, Ed.). UNESCO OREALC.

Borja García, S., & Parra Monserrat, D. (2023). *La incidencia de la formación inicial docente en la representación y usos de la Historia del futuro profesorado de Educación Primaria: Un estudio de caso. Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales.*

Brazão, J. P. G., & Dias, A. F. (2020). *Relações de género e do corpo na escola: Diretivas promotoras de culturas inclusivas para as práticas pedagógicas*. *Revista Cocar*, 14(28), 1–16. <https://doi.org/10.18542/cocar.v14i28.10004>

Caballero Álvarez, R. (2011). *El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior*. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 16(37), 61-77.

Cabero, J. y Córdoba, M. (2009). *Inclusión educativa: Inclusión digital*. *Revista de Educación Inclusiva*, 2 (1), 61-71.

Cant, A. (2007). *Cool Kids 1: Class Book + MultiROM*. Oxford University Press España.

Carretero, M. (2019). *La familia bola*. Cuento de Luz.

Castro, M. (2015). *Materiales y recursos didácticos para la Educación Infantil*. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (1), 87-104.

Çela, E. (2016). *Evaluating basic education curriculum from a gender perspective: Addressing gender stereotypes in elementary school textbooks*. En *CBU International Conference Proceedings* (Vol. 4, pp. 553-557). Prague, Czech Republic: ISE Research Institute. <https://doi.org/10.12955/cbup.v4.812>

Colomer Martínez, T. (2005). *El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil*. *Revista de educación*. (Número Extra 1), 203-216.

Congosto Martínez, M. L. (2015). *Juego sociodramático y estereotipos de género: Un estudio cualitativo en escolares de tres a seis años de edad*. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 79–94.

Corres-Medrano, I., Santamaría Goicuria, I., & Stuardo Concha, M. (2021). Paradojas de la educación inclusiva: Estudiando su literatura y proponiendo nuevas miradas. En C. Márquez Vázquez (Ed.), *Transformación universitaria: Retos y oportunidades* (pp. 573–580). Ediciones Universidad de Salamanca.

Davis Villalba, E. (1998). *Atención a los géneros y a la diversidad en los proyectos curriculares*. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 1(2), 45–60.

Delval, M. H. (2011). *Mamá Pata cuenta a sus patitos*. Combel Editorial.

Denou, V. (2004). *Teo ¡Hace calor!*. Timun Mas.

Disney. (2017). *¡Cuenta con nosotros!*. Libro Divo.

Disney. (2017). *¡Todos los colores!*. Libro Divo.

Diz, MJ. & Fernández, R. (2015). Criterios para el análisis y elaboración de materiales didácticos coeducativos para la educación infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (1), 105-124.

Dome, C. (2018). *Desigualdades de género en contextos educativos*. *Revista de Educación y Desarrollo*, 45(1), 30–42.

Domínguez Castillo, M. P. (2015). *Desvelando los significados de equidad e igualdad de género: Un recorrido por instrumentos y políticas educativas dirigidas a la transformación*

por la igualdad de género desde el Derecho a la Educación. *Journal of Supranational Policies of Education*, 2(1), 45–58.

Domínguez, Y. (s.f.). *La imagen como motor de cambio*. Recuperado el 20 de junio de 2025, de <https://yolandadominguez.com/portfolio/imagen-como-motor/>

Duarte Cruz, J. M., & García Horta, J. B. (2013). *La equidad e inequidad de género en la educación primaria: Estudio comparado entre escuelas públicas en Monterrey y Ciudad de Panamá*. *Realidades: Revista de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano*, 10(2), 55–68.

Elliot, D. (1997). *Coco aprende a leer*. RBA.

Espejo Lozano, R. L. (2009). *Representaciones sociales sobre identidad de género, en docentes en formación como licenciados en educación básica*. *Revista de Educación y Desarrollo*, 11(1), 45–60.

Flint, K. (2019). *El lago de los cisnes*. Bruño.

García Padrino, J. (2003). *La comunicación literaria en las primeras edades*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Gil, C. (2021). *El sombrero de Lino*. SM.

Gómez Carrasco, C. J., & Gallego-Herrera, S. (2016). *La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia: Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España*. *Revista Electronic@ Educare*, 20(1), 1–15. <https://doi.org/10.6018/educare.20.1.256911>

González, P. (2021). Las prácticas docentes en la enseñanza de la historia: Una propuesta de análisis desde un estudio de caso. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 141–155. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.141>

Granada Martínez, A. (2016). *Modelando lecturas y cuerpos: Un estudio de las representaciones de los roles de género en el plan lector de Ediciones SM*. *Revista de Estudios de Género*, 10(2), 123–138.

Grejniec, M. (2006). *¿A qué sabe la luna?*. Kalandraka Editora

Hernández Quintana, B. (2018). *Innovación educativa: Didáctica de la literatura desde la perspectiva de género. Propuestas de intervención*. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, 4(1), 45–60.

Instituto de las Mujeres. (s.f.). *Guía de coeducación*. Ministerio de Igualdad. <https://www.inmujeres.gob.es/observatorios/observIgualdad/estudiosInformes/docs/009-guia.pdf>

Islam, K. M. M., & Asadullah, M. N. (2016). *Gender stereotypes and education: A multi-country content analysis study of secondary school textbooks*. *eScholarship*. Recuperado de <https://escholarship.org/uc/item/9k43z8dz>

Jane, F. W. (2024). *Impact of gender representation in textbooks on student achievement in United Kingdom*. *International Journal of Gender Studies*

Jiménez Trens, A. (2007). *Propuestas curriculares para responder a la diversidad del alumnado de primaria desde contextos inclusivos*. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 10, 57–70.

Kristiyawan, F. A., & Rarasati, I. P. (2023). *Gender representation in language textbooks: A critical analysis*. *Transformational Language Literature and Technology Overview*

<https://ojs.transpublika.com/index.php/TRANSTOOL/article/view/1385/1190>

Lameiras, M., Carrera, M. V., & Troyano Rodríguez, Y. (2003). *Estereotipos de género en estudiantes de la ESO: Una experiencia de cambio. Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 14(2), 35–48.

Leitão, W. A. M., & Gonçalves, T. V. O. (2015). *Educação inclusiva no Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará: Em busca do fazer pedagógico inclusivo. Metáfora Educacional*, 12(2), 75–90.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, pp. 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>

Marques da Silva, L. P. (2017). *Gênero e educação: Uma análise de discurso do livro didático do Ensino Fundamental I. Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 45–62.

Martínez, V. (2013). Las posibilidades de movimiento del cuerpo infantil en las imágenes de libros de texto de Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2 (3), 177-190.

Mesquita, A. M. A. (2008). *Vozes ausentes: O currículo e a proposta de educação inclusiva. Revista Eletrônica de Educação*, 3(1), 45–58.

Mesquita, A. M. A., & Rêgo da Rocha, G. O. (2013). *Práticas curriculares com elementos de inclusividade: Uma análise a partir da cultura escolar. Contrapontos*, 13(2), 112–126.

Molina Puché, S. (2010). *El uso de la genealogía para la enseñanza de la Historia en los niveles educativos iniciales. Clío: History and History Teaching*, 28(1), 45–59.

Molina, S. & Alfaro, Á. (2019). Ventajas e inconvenientes del uso del libro de texto en las aulas de Educación Primaria: Percepciones y experiencias de docentes de la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (2).

Naciones Unidas (1948). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Naciones Unidas.

Nandi, A., Hader, T., & Das, T. (2024). *Gender representation in English language textbooks of primary education. Journal of English as a Foreign Language Teaching and Research*.

Nandi, A., Hader, T., & Das, T. (2024). *Meta-analysis study: Gender stereotypes and bias in school education textbooks. Deleted Journal*.

Nawaz, M., & Rasheed, K. (2024). *Gender representation in English textbook-1 for intermediate classes, published by Punjab Curriculum and Textbook Board (PCTB), Lahore (A content analysis). Deleted Journal*.

Pena Presas, M. (2014). El libro infantil como pilar en la escuela inclusiva: la diversidad funcional a través de la alfabetización artística. En S. Yubero Jiménez & E. Larrañaga Rubio. (Ed.), *Propuestas socioeducativas para la alfabetización lectora* (pp.60-66). https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/44287433/Libro_PropuestasSocieducativas-libre.pdf?1459501029=&response-content-

Quijije Zambrano, D. M., Arias Arias, A. E., & Moreno Pino, M. R. (2020). El enfoque de género en el proceso formativo de la educación parvularia en la enseñanza superior. *RILCO DS: Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación*, 13, 1–16. Recuperado de <https://ojs.eumed.net/rev/index.php/rilcoDS/article/view/13-07>

Rabelo, A. O. (2018). *Interconexión de las representaciones con las cuestiones de género en la docencia. Educación, 42(2), 123–138.*

Read, C. (2019). *Big Wheel Starter Level Pupil's Book Plus with Navio App.* Macmillan Education.

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. (2022). *Boletín Oficial del Estado.* <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-1654-consolidado.pdf>

Ribas, T., & Arámega, M. (2011). *El gato de Zomi. Animales en casa.* La Galera.

Romero Delgado, J. (2004). *Presupuestos básicos para la investigación histórico-educativa. XXI. Revista de educación, 7(1), 45–58.*

Saldaña, Ediciones. (2011). *Tito te enseña las horas en el cumpleaños.* Saldaña.

Sánchez, J. (2005). *Un dos con lunares.* SM.

Sanders, A., & Bisinski, P. (2007). *Todos los mimos.* Corimbo S.L.

Sousa de Castro, M. C. (2011). *O currículo na formação de professores em questões de gênero. Revista Brasileira de Educação, 16(49), 145–160.*

Susaeta. (2015). *Canta en el autobús. ¡Sigue la letra al ritmo de la melodía!*. Susaeta Ediciones.

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento.* Ediciones Unesco.

UNESCO (2005). *Informe de seguimiento de la educación para todos*. Ediciones Unesco. Unión Europea (s. f.) Educación inclusiva. *Área Europea de Educación*. <https://education.ec.europa.eu/es/focus-topics/improving-quality/inclusive-education>

Universidad de Guadalajara. (2013). *Diálogos sobre Educación: Educación y diferencia: etnia, clase, género, generación*, 4 (7).

Uzcátegui, R. A., & Chacón, C. E. (2013). *La enseñanza de la Historia de la Educación en el contexto de la formación del Licenciado en Educación*. *Docencia Universitaria*, 14(2), 101–115.

10. ANEXOS

Las imágenes tomadas en este anexo han sido tomadas por la autora del TFG a partir de los ejemplares físicos del libro de texto “*Cool Kids 1*” (Cant, 2007), como imágenes digitales sobre el libro actual que está utilizando el centro. Con fines exclusivamente académicos y educativos.

Figura 1



Figura 1. Imagen familiar de la unidad 6 y de la página 56 del libro Cool Kids 1 (Cant, 2007).

Fuente: Fotografía tomada del libro de texto.

Figura 2



Figura 2. Imagen familiar de la unidad 6 y de la página 24 del libro actual que están usando en el aula.

Fuente: Fotografía tomada del libro de texto.