



---

## **Universidad de Valladolid**

Facultad de Educación y Trabajo Social  
Grado en Educación Primaria, mención de Inglés  
Trabajo de Fin de Grado  
Curso 2024/2025

### **LA COEDUCACIÓN EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Tutora: Ana Isabel Alario Trigueros  
Autora: Cristina Sanz Alonso

# ÍNDICE

<b>1. Resumen, abstract, palabras clave y key words</b>	<b>4</b>
<b>2. Introducción</b>	<b>5</b>
<b>3. Justificación</b>	<b>6</b>
<b>3.1. Objetivos del TFG</b>	<b>6</b>
<b>3.2. Estructura del trabajo</b>	<b>6</b>
<b>4. Marco teórico</b>	<b>8</b>
<b>4.1. Coeducación</b>	<b>8</b>
<b>4.1.1. ¿Qué es la coeducación?</b>	<b>8</b>
<b>4.1.2. Objetivos de la coeducación</b>	<b>9</b>
<b>4.1.3. El currículum oculto</b>	<b>10</b>
<b>4.1.4. Los espacios</b>	<b>10</b>
<b>4.1.5. Lenguaje inclusivo</b>	<b>12</b>
<b>4.1.6. Estrategias de coeducación en el aula</b>	<b>13</b>
<b>4.2. Metodologías</b>	<b>13</b>
<b>4.3. Los ODS</b>	<b>17</b>
<b>5. Propuesta didáctica/intervención</b>	<b>19</b>
<b>5.1. Contexto</b>	<b>19</b>
<b>5.2. Asignatura</b>	<b>19</b>
<b>5.3. Competencias, contenidos, objetivos...</b>	<b>19</b>
<b>5.4. Resumen de la propuesta</b>	<b>22</b>

<b>5.5. Evaluación</b>	<b>24</b>
<b>6. Conclusiones</b>	<b>25</b>
<b>6.1. Cómo se ha llevado a cabo el trabajo</b>	<b>25</b>
<b>6.2. Cómo ha funcionado en el prácticum, problemas que han surgido, modificaciones de la memoria...</b>	<b>25</b>
<b>6.3. Aspectos de mejora de la propuesta</b>	<b>26</b>
<b>7. Referencias</b>	<b>27</b>
<b>8. Anexos</b>	<b>29</b>

## 1. RESUMEN

El presente trabajo de fin de grado consistirá en una propuesta de intervención sobre la coeducación y la igualdad de género para la asignatura de inglés, en el aula de 2º curso de Educación Primaria.

En él, se pretende analizar la situación actual de las aulas de primaria, observando los avances que se han ido obteniendo en los últimos años.

Para ello, los objetivos de este trabajo tendrán como base dar a conocer el concepto de coeducación y los elementos relacionados con él, como el lenguaje inclusivo, el currículum oculto o la distribución de los espacios.

Se tratará una parte teórica, focalizando en la coeducación y las diferentes metodologías de comprensión del lenguaje. Esta fundamentará una propuesta de intervención en el aula, que se podrá llevar a cabo en cualquier centro escolar.

**Palabras clave:** igualdad, coeducación, metodología, educación inclusiva, respeto.

## ABSTRACT

This end-of-degree project will consist of an intervention proposal on coeducation and gender equality for the subject of English in the classroom of the 2nd year of Primary Education.

The aim is to analyze the current situation in primary classrooms, observing the progress that has been made in recent years.

To this end, the objectives of this work will be based on the concept of coeducation and the elements related to it, such as inclusive language, the hidden curriculum or the distribution of spaces.

A theoretical part will be dealt with, focusing on coeducation and the different methodologies of language comprehension. This will be the basis for an intervention proposal in the classroom, which can be carried out in any school center.

**Key words:** equality, coeducation, methodology, inclusive education, respect.

## 2. INTRODUCCIÓN

La igualdad de género en las aulas de Educación Primaria es un tema fundamental que tratar para poder construir una sociedad equitativa, libre de prejuicios y estereotipos. Desde las etapas iniciales, se debe educar al alumnado para formar una ciudadanía consciente y realmente comprometida con la equidad entre hombres y mujeres.

A lo largo de los últimos años, se han ido implementando políticas que permiten garantizar la educación inclusiva para todo el alumnado. Los currículums de los centros educativos cuentan con contenidos relacionados con la igualdad de género, y, además, se desarrollan proyectos que permiten sensibilizar tanto a los docentes como al propio alumnado acerca de este tema.

Los materiales didácticos, los recursos visuales y auditivos, el trato al alumnado, las dinámicas de aula, la disposición del alumnado por grupos o por parejas, la asignación de roles en ciertas actividades... Son aspectos a tener en cuenta a la hora del desarrollo de este tema.

Por lo que he podido observar en mi estancia en los centros educativos durante los dos períodos de prácticas, se trata de un tema con bastante repercusión, que los docentes tienen presente. Los libros de texto tratan temas relacionados con la mujer, la asignación de roles es en su mayoría de veces, equitativa, y a la hora de trabajar por grupos, el número de niños y niñas en cada uno está equilibrado.

A pesar de todo, el tema de la igualdad de género en las aulas no puede dejarse de lado por el simple hecho de ya se esté tratando. Cada año, los centros se encuentran con alumnado nuevo, al que deben introducir los temas correspondientes a la igualdad de género para convertirse en ciudadanos y ciudadanas ejemplares en un futuro.

### **3. JUSTIFICACIÓN**

Los niños y niñas de los centros educativos de hoy en día son el futuro de la ciudadanía. Es por eso, por lo que los y las docentes les deben formar en la igualdad de género, con el objetivo de convertirse en una ciudadanía ejemplar. Cada estudiante debe desarrollar unos valores basándose en el respeto por todos los compañeros y compañeras. Y se debe concienciar a las niñas acerca de la igualdad de oportunidades con los niños, ya sea ahora en la escuela, como en su futuro profesional.

#### **3.1 OBJETIVOS**

Con esta propuesta, pretendo alcanzar diversos objetivos, fundamentales para su desarrollo:

Desarrollar el concepto de coeducación y explicar las mejores estrategias para trabajarla con el alumnado en el aula de primaria.

Analizar la importancia del lenguaje inclusivo, el currículum oculto y la distribución de los espacios en los centros.

Entender cuáles son las mejores metodologías para trabajar la adquisición de la segunda lengua extranjera en las aulas.

Explicar los ODS relacionados con el tema de la igualdad de género y la educación.

Diseñar una propuesta educativa en la que se ponga en práctica el tema escogido para este trabajo.

#### **3.2. ESTRUCTURA**

Este trabajo consta de diversas partes.

En primer lugar, se hablará de la introducción del tema escogido para el presente trabajo, se seguirá con una breve justificación acerca de por qué es importante trabajar este tema en las aulas de primaria, y se finalizará con una presentación de lo que será el marco teórico.

En la introducción se trata como tema principal la importancia de la igualdad de género en la etapa de educación primaria. Por otro lado, los cambios y avances en cuanto al material didáctico que se emplea en el aula también tienen cabida en este apartado; así como el currículum, y los aspectos relacionados con este tema, y por último, la disposición del alumnado en clase y la distribución de los roles.

En cuanto al apartado de la justificación, se explica por qué este tema debe tratarse en las aulas de educación primaria, con el objetivo principal de convertir a las y los estudiantes en ciudadanos ejemplares.

Y, por último, a lo largo del marco teórico, tratarán dos puntos principales: la definición de coeducación y las metodologías claves para la comprensión del lenguaje.

Dentro de coeducación se dará una definición y se enumerarán ciertos objetivos relacionados con ella. Además, se hablará de la importancia del currículum oculto, los espacios del aula o de los lugares de recreo, y del lenguaje inclusivo. Por último, se explicarán algunas de las estrategias de coeducación que podemos emplear en las aulas.

Por otro lado, hablaremos del TPR y del Task Based Approach, dando importancia al input lingüístico y al filtro afectivo.

Para terminar, se tratarán los ODS relacionados con la igualdad de género que sustentan el desarrollo de esta temática.

## 4. MARCO TEÓRICO

### 4.1. COEDUCACIÓN

#### 4.1.1. ¿Qué es la coeducación?

Para entender este término, nos remitimos a la definición que proporcionó la escritora Martori, M. S, en su libro “*EDUCAR a LAS MUJERES. La construcción de la mirada coeducativa*”, en el año 2021. Para ella, la **coeducación** o escuela mixta se empezó a escuchar en el siglo XIX y principios del XX. Durante este tiempo, se exigió que las niñas tuvieran el mismo derecho que los niños para acceder a una escolarización. Sin embargo, esto no se logró hasta bien entrado el siglo XX. Fue entonces cuando nació este concepto.

Tal y como plantea Martori, la coeducación trata de educar siguiendo la igualdad entre sexos, fomentando de igual manera las capacidades tanto de niños como de niñas. Simplemente busca que todo el alumnado alcance su máximo desarrollo personal, independientemente de su sexo. Para ello, hay que saber identificar cuáles son las actitudes que se deben de eliminar, y los avances que se han ido consiguiendo a lo largo de los años para continuar en su desarrollo.

Con relación a este tema, y siguiendo las directrices del “*Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo del Gobierno del País Vasco*” (2013), una escuela coeducativa intenta adoptar las medidas necesarias para eliminar las creencias de la sociedad respecto a su inferioridad, y al establecimiento de papeles estereotipados tanto a hombres como a mujeres. Muestra el reconocimiento de las mujeres en cuanto a la organización del sistema educativo, la relación entre alumnado y profesorado, los currículums, los recursos materiales...

La primera ley donde se recoge dicho concepto de escuela mixta es la Ley de Educación de 1970, donde se generaliza primero en las escuelas públicas, y después en las privadas, incluyendo las religiosas.

Antes de esto, la cultura que se iba transmitiendo de generación en generación, era una cultura androcéntrica. En ella, se situaba al hombre en el centro de todas las cosas, y a la mujer se la excluía e invisibilizaba de cualquier ámbito de la vida. Se le atribuía a cada sexo funciones sociales totalmente distintas, en las que las de las mujeres estaban por debajo de las de los hombres (Martori, M. S, 2021).

#### **4.1.2. Objetivos de la coeducación**

Para poder entender mejor el concepto de coeducación nos remitimos a los objetivos, planteados según la autora Marina Subirats (2021).

El objetivo clave de la coeducación es la eliminación de los modelos de comportamiento que se atribuyen a los niños o a las niñas, dependiendo de su sexo. Es decir, se pretenden eliminar los géneros; los modelos culturales que se han ido creando a lo largo del paso de los años y que actualmente están obsoletos.

Otro de los objetivos clave es adoptar todas las medidas que sean necesarias para evitar el abandono de la educación de las niñas a edades muy tempranas. Sin embargo, a pesar de que este problema estaba muy normalizado años atrás, actualmente es poco frecuente encontrar a niñas que abandonen la escuela.

Se debe facilitar el pleno desarrollo de cada individuo en todas sus capacidades, que necesitará para su vida adulta.

Los y las docentes deben reformularse con el paso de los años y con los cambios que existen en los modelos de género. No pueden transmitir los mismos conocimientos que adquirieron cuando se formaron sus escuelas, ya que las normas vigentes que están relacionadas con el género en la escuela han cambiado a lo largo de los años.

Además, se deben eliminar los elementos que ya no son correctos, que surgieron en una época histórica que así lo requería, pero que han sido superadas, como pueden ser las actitudes de abandono, inseguridad o debilidad, o la tendencia de las mujeres a comportarse como simples objetos sexuales.

Tal y como sigue apuntando Subirats, encontramos la eliminación los prejuicios acerca de los comportamientos de niños y niñas. Sea cual sea el sexo al que se pertenezca, poder adoptar cualquier comportamiento sin tener ningún tipo de prohibición es básico para alcanzar la igualdad de género. Las niñas podrán elegir los actos y comportamientos que más representen su personalidad, igual que cada niño. Por tanto, las diferencias que existirán serán individuales, y se eliminarán las de grupo, dando más importancia a su libertad.

Respecto al futuro de estas niñas, se pretende lograr que las mujeres ocupen los mismos niveles que los hombres en empresas, en política, en universidades o en altos cargos. Si se miden los

títulos universitarios, los de las mujeres son mucho mayores que los de los hombres en educación. Sin embargo, hay que continuar en la búsqueda de la igualdad.

#### **4.1.3. El currículum oculto**

Para Martori, M. S. (2021), el tema de la perspectiva de género no solo debe tratarse en el currículum oficial, el que se ve, el que se trabaja con los contenidos del curso, sino también en el **currículum oculto**. Este hace ver a las niñas su ausencia en la sociedad, es decir, su poco protagonismo. En numerosas ocasiones, el currículum oculto proporciona de forma indirecta un lugar a las niñas y otro a los niños. A las niñas se les asigna lugares y tareas relacionadas con el cuidado del hogar y la atención personalizada a otros. Y a los niños, lugares que muestran más poder y posiciones por encima de ellas (Martori, M. S, 2021).

Relacionado con el currículum oculto y los materiales utilizados en el aula, los libros de texto que se empleen en el aula no deben tener ningún rastro en el que se puedan diferenciar de forma muy marcada dos roles, cada uno asignado a un género. En ellos, se ignora y se invisibiliza completamente la figura y la presencia de las mujeres, y en el caso de que se mencione algo sobre ellas, son papeles tradicionales los que desempeñan (Garreta y Careaga, 1987; García, Troiano y Zaldívar, 1993).

Si en los libros de texto, las niñas se encuentran fotos de deportistas, empresarios de alto rango, científicos... todos ellos masculinos, interiorizarán que las niñas no pueden llegar a desempeñar estas profesiones, y solo podrán ejercer de ama de casa o enfermera (las fotografías que muestran generalmente a mujeres). Además, si en ellos encontramos una menor proporción de nombres propios de mujeres que de hombres, las niñas llegarán a la conclusión de que en el futuro habrá roles femeninos y roles masculinos, sin posibilidad de cambio.

Por ello, a pesar de que las niñas obtengan mejores resultados en la escuela, no van a poder disponer de las mismas oportunidades que los niños. Además de aprender los aspectos básicos, como leer, escribir, contar..., también aprenden que su papel será siempre secundario, por debajo de los niños. La obtención de títulos académicos de las chicas no presenta el mismo valor que los de los chicos, ya que han aprendido durante su etapa educativa que cuentan con unas capacidades inferiores a las de ellos (Martori, M. S, y Tomé. A., 2021).

#### **4.1.4. Los espacios**

Al plantear una educación basada en la coeducación, es importante tratar el tema de uso de los **espacios**, ya sea dentro del aula durante las clases o en las zonas de recreo. Según lo recogido

en el “*Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo del Gobierno del País Vasco*” (2013), en los espacios de recreo, sigue habiendo claras discriminaciones sexistas: los niños se convierten en la figura principal, adueñándose del centro del espacio del patio, jugando con la pelota, y las niñas se suelen posicionar en los alrededores, convirtiéndose en las figuras secundarias.

El uso del espacio en los patios y las aulas muestra claramente cómo niñas y niños se comportan de manera diferente. Los niños suelen ocupar los espacios comunes, previamente diseñados principalmente para deportes y juegos que, tradicionalmente, se consideran propios de ellos. Esto provoca que se cree un entorno donde brilla el protagonismo masculino, mientras que las niñas se quedan en un segundo plano, asumiendo un rol más de apoyo.

Estas niñas ocupan el espacio de manera funcional, solo cuando lo necesitan para algo en concreto, pero no como una forma de adueñarse de ese lugar. Por tanto, al final acaban aprendiendo de forma indirecta que ellas no cuentan con un espacio propio, y reconocen su “no lugar” en los espacios comunes públicos.

Según indica Tomé (2017), los juguetes que se les regala a los niños implican movimiento, por lo que necesitan un espacio donde sea posible dicho movimiento. Por otro lado, las muñecas, el maquillaje, disfraces, cuadernos para hacer dibujos..., son materiales que no implican movimiento.

Tomé (2017), sugiere 3 espacios diferenciados en los patios de recreo:

1. Área de juego tranquilo, con escaso movimiento en la que destaca el diálogo entre niños y niñas.
2. Área de movimiento y psicomotricidad, con juegos y juguetes rápidos.
3. Área de la experimentación con la naturaleza, con zonas verdes y animales.

Por otro lado, las niñas, a pesar de que en las escuelas mixtas les está permitido socializar con los niños, siguen presentando este papel ya que en los centros se les transmiten unos valores que en este caso no coinciden con los de los niños.

Para tratar de cambiar todo esto, gran cantidad de docentes decidieron cambiar la escuela, su pensamiento y su cultura, con el objetivo de construir una educación no sexista, con las mismas oportunidades para niñas y niños.

Esto no consistía en que las niñas hicieran lo mismo que los niños, sino valorarlos de igual forma e integrar a todo el alumnado en una misma cultura. Para ello, se debían situar a las niñas en el centro de la atención del profesorado, modificando en caso de que fuera necesario los contenidos o la metodología del docente (Subirats y Tomé, 2007).

En España surgieron experiencias educativas que ponían en práctica lo mencionado anteriormente (Bonal, 1997; Bonal y Tomé, 1998). En ellas, dio una mayor visibilidad a las niñas en todo el sistema educativo, incluyendo cambios en los materiales educativos y en las estrategias empleadas en el transcurso de las clases. Esto provocó un aumento de su éxito escolar, ya que al sentirse en igualdad de condiciones que los niños, logran alcanzar su máximo potencial. Además, se produce un crecimiento de estudiantes femeninas en carreras técnicas, designadas principalmente a los chicos (como ingeniería o tecnología) gracias a modelos femeninos y el apoyo del centro, rompiendo con los estereotipos. Esto permite que las niñas amplíen su abanico de posibilidades de cara a su futuro profesional; cambian las expectativas que tienen acerca de sus proyectos de vida.

#### **4.1.5. Lenguaje inclusivo**

Otro de los elementos fundamentales para el trabajo coeducativo en el aula es el uso del lenguaje inclusivo, que permite a las niñas sentirse partícipes de la clase. En numerosas ocasiones, se emplea el masculino universal como forma de referirse tanto a niños como a niñas. Pero esto es tan ambiguo, que muchas veces las niñas no saben si se deben sentir incluidas o no.

Además, introducir el lenguaje inclusivo a edades tempranas favorecerá posteriormente que el alumnado reflexione acerca de los estereotipos de género que pueden encontrar en relación con la inferioridad de las niñas respecto a los niños, y poder eliminarlos.

Por otro lado, las formas en las que se habla a un niño y a una niña, en muchas ocasiones son totalmente distintas. Haciendo esto, las y los docentes sin quererlo están transmitiendo al alumnado unos estereotipos que poco a poco se irán instaurando en ellos y ellas también. Una vez que los y las docentes empiecen a darse cuenta de ello, se instalará en el alumnado el “hábito de la mirada violeta”, y observarán las diferencias en el trato a los niños y niñas, o el propio trato entre sí. Se les debe dar a las niñas la misma atención que se les da a los niños (Martori, M. S, 2021).

#### 4.1.6. Estrategias de coeducación en el aula

Antes de nombrar las diferentes estrategias de coeducación en un aula de primaria, quiero aportar el siguiente dato: “*los niños ocupan un 59% de la expresión verbal voluntaria producida en las aulas y las niñas un 41%*” (Martori, M. S., 2021), es decir que por cada 100 veces que interviene en el aula un niño, una niña lo hace un total de 72 veces.

Para lograr una participación equitativa en el aula, los y las docentes deben introducir metodologías y estrategias en las que se fomente la igualdad.

Una de las estrategias a seguir para alcanzar dicha equidad, es favorecer una participación activa tanto de niños como de niñas, en las actividades que se realicen en el aula. En las asignaturas de ciencias, por ejemplo, se subestima el rendimiento de las niñas, y en ocasiones no se les da la oportunidad de participar (Martori, M. S., 2021).

Por otro lado, los y las docentes deben tener la formación necesaria para llevar a cabo la coeducación. Para ello, se deberá incorporar a su formación inicial la perspectiva de género, en los que se incluirá un análisis exhaustivo de los materiales didácticos que utilizarán en el aula, y las competencias de detección y eliminación de estereotipos. Además, se pondrán a su disposición cursos específicos donde adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para ello.

El profesorado también se debe encargar de modificar las normas que fomenten roles de género. Durante las actividades en el aula, son quienes se encargan de promover roles libres, no tradicionales y estereotipados (Martori, M. S., 2021).

### 4.2. METODOLOGÍAS

Las metodologías que se emplean en el aula son claves para que el alumnado desarrolle valores fuera de los estereotipos. Dos de las más importantes son el **TPR** (Total Physical Response) y el **Task Based Approach**. Ambas permiten crear un ambiente dinámico, seguro e inclusivo en el aprendizaje de la lengua extranjera, donde poder desarrollar todos sus conocimientos. El hecho de trabajar de forma colaborativa por grupos hace que el estudiantado comprenda que tanto niños como niñas pueden trabajar juntos, y aprender del resto de compañeros y compañeras (Asher, 1960; Nunan, 1991).

Vamos a hablar de ambas metodologías por separado.

La primera de ellas es el método de la **Respuesta Física Total**, desarrollado por James J. Asher (1960), que coordina la acción con el habla, pretendiendo enseñar la lengua ayudándose del ejercicio físico. Antes de enseñar a hablar, se centra en el significado antes que en la forma de las palabras. Además, trata de disminuir los niveles de estrés durante todo el proceso de adquisición a través del juego. Asher recalca cómo, mediante la lateralidad, el programa biológico innato y la reducción de dicho estrés, se puede conseguir un desarrollo de la lengua extranjera. Sin embargo, para que el hemisferio izquierdo sea capaz de asimilar la información, debe pasar previamente por el derecho. Está dirigido en su mayoría a un público infantil muy joven, es decir, las primeras etapas de la educación.

Está fundamentada en la teoría psicológica de la memoria: “el rastro que deja en la mente una conexión con la memoria es posible que sea más intenso si tiene lugar a través de la repetición de forma oral o relacionándola con movimientos corporales” (Sánchez, 1997).

Por otro lado, James Asher señala que este enfoque imita el proceso natural de adquirir la lengua materna, ayudando a que los niños y niñas adquieran un nuevo idioma de forma más intuitiva. Este método se basa en que primero se desarrolla la comprensión, para después pasar a la expresión oral. Para ello, el alumnado realiza movimientos y acciones físicas respondiendo a las instrucciones del profesorado, favoreciendo que el aprendizaje sea más dinámico, efectivo y participativo.

Este método permite al estudiantado adaptarse al uso de la segunda lengua extranjera, en este caso el inglés, sin necesidad de depender de su lengua materna. El profesorado se comunica de forma exclusiva con esta segunda lengua, con la esperanza de que los y las estudiantes entiendan el mensaje, y reaccionen de forma correcta a él. Uno de los aspectos más importantes de este método, es que no requiere una respuesta verbal por parte del alumnado (James Asher, 1960).

En un estudio realizado por Juanita Buitrago Cuervo y Eliana Cristina Herrera Merchán (“*La metodología “Respuesta Física Total” como herramienta para el aprendizaje del inglés en grado primero del Liceo Arquidiocesano de Nuestra Señora*”. Universidad de Manizales), se muestra cómo se enfatizan las estrategias de aprendizaje, recalando en el método TPR. Destacan la importancia del inglés en edades tempranas.

Por otro lado, María Alejandra Fierro y Daniela Suárez, llevaron a cabo un estudio en el que se muestra la importancia de adoptar la enseñanza de una segunda basado en el input de los

docentes adquirir los contenidos del inglés, y despertar el interés de los y las estudiantes por aprender.

La segunda metodología clave es el **Task Based Approach** (enfoque basado en tareas), Nunan (1991). Para poder comprender este concepto debemos conocer previamente el significado del enfoque comunicativo. Este consiste en involucrar al alumnado en tareas que requieran una comunicación entre ellos. De esta forma emplean la segunda lengua extranjera para comunicarse de forma significativa entre ellos y ellas para poder desarrollar las actividades propuestas.

Por tanto, el enfoque basado en tareas es una evolución del enfoque comunicativo, que consiste en, mediante la interacción entre el alumnado, realizar la actividad correspondiente a través de tareas. Pone el foco en comprender el significado de la lengua extranjera (Harmer, 2007).

Este enfoque permite al alumnado desarrollar su creatividad en el transcurso de las tareas, y hacerle protagonista a la hora de su resolución.

Además, en lo relacionado al tema de la igualdad de género en las aulas, apreciamos que, gracias a este enfoque, es sencillo trabajarla. Los grupos se crean de forma equitativa, repartiendo a las niñas y a los niños, además, a la hora del establecimiento de roles dentro de los grupos, se dará prioridad a las niñas en roles que requieran mayor responsabilidad, estrategia que señala la escritora Marina Subirats.

Dentro de este enfoque encontramos diferentes actividades, y cada una se lleva a cabo en un momento determinado de la clase. Existen numerosas clasificaciones sobre los tipos de actividades que se desarrollan, pero la que proporcionó Ellis (2006) se centra en actividades orientadas al mundo real. Estas se clasifican en warm up (antes de la tarea), reinforcement (durante la tarea) y wrap up (después de la tarea).

En las actividades de **warm up**, se introduce el tema a tratar en la sesión y a la situación comunicativa a la que se vayan a enfrentar mientras las desarrollan. Se intentará que los y las estudiantes con diferentes niveles de aprendizaje trabajen en grupo y aprendan a trabajar entre sí y, además, se potenciará la autoconfianza de cada estudiante a la hora de expresarse de forma oral delante de sus compañeros y compañeras.

Durante el **reinforcement**, se realiza la tarea en la que se trabaja el contenido. Aquí, el alumnado trabaja por grupos, debatiendo las posibles ideas, y respetando las opiniones de todos los miembros del grupo.

Por último, las actividades de **wrap up** consisten en el cierre de la sesión. En ellas se analizan las actividades llevadas a cabo previamente, donde el alumnado también dispone de la posibilidad de expresarse oralmente. También se realizan actividades en las que pueden desarrollar su creatividad, utilizando diferentes formas lingüísticas o artísticas, de forma individual o por los grupos de trabajo.

En ambas metodologías, el profesorado juega un papel clave. Además de ser quien debe dirigir correctamente la sesión, el y la docente debe medir lo que dice y cómo lo dice. Hablamos del **input lingüístico** y del **filtro afectivo**.

Para explicarlo, nos remitimos a la *Hipótesis del Input* de Krashen (1982), el precursor del input lingüístico. Este sugiere que para que la adquisición de la lengua extranjera sea efectiva es necesario que los y las estudiantes vean interesante lo que están escuchando y aprendiendo. Para ello, el discurso del profesorado en el aula debe ser asequible para todo el alumnado, sin resultar excesivamente sencillo para evitar el aburrimiento, ni complejo, para evitar la frustración del alumnado. Por tanto, el profesorado debe utilizar estrategias llamativas e innovadoras, en las que se fomente el trabajo grupal, y la participación activa de todo el alumnado sin excepciones.

Esta teoría se compone de cinco hipótesis principales:

- La hipótesis de adquisición/aprendizaje. Por un lado, la adquisición se trata de un proceso inconsciente, desarrollado de forma automática en el subconsciente, y el aprendizaje consiste en un proceso consciente, resultado del “conocimiento formal sobre la lengua” (Krashen, 1985).
- La hipótesis del monitor. Según esta hipótesis, nuestra habilidad para formar frases en una lengua extranjera depende de la competencia adquirida durante el proceso de aprendizaje. Sin embargo, el conocimiento de las reglas gramaticales tiene una única función: actúa como un monitor modificando en caso necesario los enunciados y oraciones si no siguen las reglas previamente aprendidas.
- La hipótesis del orden natural. Está relacionada directamente con la adquisición, no con el aprendizaje. Krashen afirma que la adquisición de las estructuras gramaticales de la lengua extranjera sigue un orden lógico, parecido al proceso de adquisición de las reglas de la lengua materna (Dulay y Burt, 1974).

- La hipótesis del input. Sugiere que las personas solamente adquirimos el lenguaje a través de la comprensión de mensajes, es decir, a través de un input comprensible. Entendemos el lenguaje gracias al contexto, sin necesidad de tener una base teórica gramatical.
- La hipótesis del filtro afectivo. Los factores afectivos están directamente relacionados con el proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua extranjera dependiendo de su estado.

Estas cinco hipótesis se pueden resumir en un único principio fundamental para la adquisición de la lengua extranjera: “*Las personas adquieren los segundos idiomas únicamente si obtienen el input comprensible y si los filtros afectivos están lo suficientemente abiertos como para dejar entrar el input, en ese caso la adquisición es inevitable*” (Vázquez Marrueco, J.L. y Hueso Villegas, M<sup>a</sup> D. 1988).

Según Stephen Krashen (1982), las variables más influyentes a la hora de incrementar o disminuir el filtro afectivo en el estudiantado son la motivación, los niveles de ansiedad y la confianza en ellos y ellas mismas. Estos factores se relacionan directamente con el proceso de adquisición de la lengua extranjera.

Para ello, el profesorado aparte de transmitir los conocimientos debe preparar al alumnado en el proceso de adquisición de la lengua fomentando la motivación, controlando sus sentimientos y transmitiendo seguridad y confianza. Una manera efectiva de reducir el filtro afectivo sería la creación de un ambiente cómodo en el aula, donde todo el alumnado pueda desarrollar sus habilidades a la hora de adquirir la lengua extranjera.

La mera reducción del filtro afectivo facilita a los y las estudiantes en el proceso de adquisición de una segunda lengua extranjera, siendo más efectivo.

Encontramos diferentes maneras de tratar el filtro afectivo mediante el input, como puede ser la forma de la corrección de los errores que pueda cometer el estudiante, el trato individualizado que reciba cada uno/a, o los gestos que el docente emplee en las sesiones (Krashen, 1982).

Por tanto, el hecho de disponer de un **input comprensible**, además de un **filtro afectivo bajo**, es fundamental para el desarrollo de la lengua extranjera en el aula, y el éxito de todo el estudiantado a la hora de su adquisición (Krashen, 1982).

#### **4.3. LOS ODS**

Incluir los **ODS** (Objetivos de Desarrollo Sostenible) de la **Agenda 2030**, es un punto clave en la educación del alumnado. Dentro de estos objetivos encontramos 2 de ellos relacionados con

la igualdad de género: el **objetivo 4** “*Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos*” y el **objetivo 5** “*Alcanzar la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas*”.

Trabajar con los ODS está relacionado con los principios de la **Educación para la Ciudadanía Global** (ECG), y dentro de dichos principios, la **Educación con Perspectiva de Género** (EPG) es la base fundamental.

Esta educación cuenta con numerosos objetivos, pero uno de los más destacados es la eliminación de los comportamientos que se basan en prejuicios y que supongan cualquier tipo de discriminación entre sexos, con especial mención a los libros de texto del alumnado.

Por otro lado, tal y como hemos señalado en puntos anteriores de esta revisión sobre la literatura centro de este trabajo, el profesorado debe estar formado con los conocimientos necesarios respecto a los ODS y la igualdad de género, y disponer de las herramientas necesarias para usarlas en el desarrollo de las clases, y mostrárselas al alumnado. A la hora de impartir clase y dirigirse al alumnado, deben emplear un **lenguaje inclusivo** que no invisibilice a las niñas o se asignen roles de género, cuando utilizan un lenguaje genérico masculino. Muchas veces se hace de forma inconsciente, pero se debe cambiar este hábito para que el alumnado crezca en un entorno y una sociedad libres de estereotipos y violencia de género (UNESCO 2025<sup>a</sup>, 2015b).

Por todo esto y más, el trabajo de una educación libre de prejuicios y desigualdades de género tiene que empezarse desde las etapas más bajas, en los centros de educación primaria. Gracias a la coeducación de hoy en día y a las metodologías que se pueden emplear, los niños y las niñas pueden crecer en un ambiente seguro, con la certeza de que se convertirán en adultos y adultas ejemplares.

## 5. PROPUESTA DIDÁCTICA/INTERVENCIÓN

### 5.1. CONTEXTO

El colegio San Juan Bautista de La Salle se localiza en un medio urbano, en el centro de la ciudad de Valladolid, en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, lo que corresponde a un distrito de clase media. Se trata de un centro concertado con jornada continua en horario de 09:10 a 14:15.

Está muy bien comunicado gracias al transporte público, facilitando a los alumnos poder acudir de forma autónoma.

Las familias del alumnado son en su mayoría profesionales, trabajadores y trabajadoras del mundo de las empresas y del estado..., de clase media, con un nivel medio de formación académica. Los últimos años ha descendido el número de familias con descendencia, pero este centro sigue manteniendo unos altos niveles de escolarización.

El centro trata de mantener una relación de respeto y confianza con las familias. Si en algún momento surgen dificultades en lo que rodea la educación del alumnado, tratan de llegar a acuerdos y estrategias de mejora.

### 5.2. ASIGNATURA

Esta propuesta didáctica se va a llevar a cabo en el 2º curso de Educación Primaria, en la asignatura de Inglés.

### 5.3. COMPETENCIAS, OBJETIVOS, CONTENIDOS, ...

#### Competencias clave

- Competencia plurilingüe (CP)
- Competencia personal, social y de aprender a aprender.

#### Competencias específicas

1. Comprender el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara y en la lengua estándar, haciendo uso de diversas estrategias y recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a necesidades comunicativas cotidianas.

2. Expresar textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la compensación, para expresar mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas y responder a propósitos comunicativos cotidianos.
3. Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía.

### **Criterios de evaluación**

- 1.1 Reconocer palabras y expresiones habituales en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, expresados de forma comprensible, clara, sencilla y directa, y en lengua estándar a través de distintos soportes. (CCL2, CCL4, STEM1, CE1, CCEC2).
- 1.2 Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias elementales, apoyando la comprensión en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado con el fin de captar la idea global e identificar elementos específicos con ayuda de elementos lingüísticos y no lingüísticos del contexto y el contexto. (CCL2, CCL3, STEM1, CPSAA5, CE1).
- 2.1 Expresar oralmente frases cortas y sencillas con información básica sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando, de forma guiada, recursos verbales y no verbales, recurriendo a modelos y estructuras previamente presentados y prestando atención al ritmo, la acentuación y la entonación. (CCL1, CP1, CE1, CE3, CCEC4).
- 2.2 Escribir palabras, expresiones conocidas y frases a partir de modelos y con una finalidad específica, a través de herramientas analógicas y digitales, usando léxico y estructuras elementales sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal para el alumnado. (CCL1, CP1, CD2, CE1, CE3, CCEC4).
- 2.3 Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas para expresar mensajes breves y sencillos adecuados a las intenciones comunicativas usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento. (CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5).
- 3.1 Participar, de forma guiada, en situaciones interactivas muy elementales, sobre temas cotidianos, preparadas previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales

como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía. (CCL1, CCL5, CP2, CD3, CPSAA3, CC3, CCEC3).

### **Indicadores de logro**

El alumnado es capaz de entender las expresiones de las rutinas diarias, y de saber identificar en qué momento del día sucede cada acción.

El alumnado puede expresarse forma escrita siguiendo un modelo.

El alumnado puede expresarse de forma oral siguiendo una guía.

El alumnado pronuncia correctamente.

El alumnado es capaz de trabajar en grupo, respetando las opiniones de todos los integrantes.

El alumnado sabe contribuir a una participación equitativa en los grupos.

### **Objetivos**

- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones.
- f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- i) Desarrollar las competencias tecnológicas básicas e iniciarse en su utilización, para el aprendizaje, desarrollando un espíritu crítico ante su funcionamiento y los mensajes que reciben y elaboran.

### **Contenidos**

#### A. Comunicación

- Iniciación en las estrategias elementales para la comprensión y la expresión de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados.
- Funciones comunicativas elementales adecuadas al ámbito y al contexto:

- Responder a preguntas concretas sobre cuestiones cotidianas.
- Léxico elemental y de interés para el alumnado relativo a relaciones interpersonales básicas: vivienda, lugares, entornos cercanos (p. e. números, colores, formas geométricas, familia, alimentación, partes del cuerpo, animales, días de la semana, meses y estaciones, tiempo atmosférico, prendas de vestir).

#### **5.4. RESUMEN DE LA PROPUESTA**

Para comprender mejor cómo se va a implementar esta propuesta didáctica, primero debemos conocer en lo que consistirá la tarea final; una presentación por grupos. Dicha presentación será un collage en una cartulina de tamaño A1, con los materiales que se han ido utilizando a lo largo de la propuesta didáctica. Se utilizarán unos dibujos de conejos, unos de huevos de Pascua grandes y otros más pequeños, que servirán a modo de decoración de la cartulina. En el dibujo del huevo grande, cada estudiante del grupo deberá escribir una de las rutinas diarias estudiadas, y posteriormente decirlas en alto delante del resto de sus compañeros y compañeras.

Comencemos con la descripción de las actividades más relevantes para su realización.

Una de las actividades más efectivas para el alumnado fue la actividad: “*When does the action take place?*”, que realicé en las sesiones 2 y 5 de dicha propuesta.

Esta actividad se realizaba de forma individual, pero el alumnado tenía una responsabilidad de grupo. Se colocaban detrás de sus asientos, y dependiendo del momento en el que se realizaran las rutinas diarias que se iban diciendo en alto, debían colocarse en una posición u otra. Si la acción se desarrollaba por la mañana (*have breakfast*) debían tocarse la cabeza; si se llevaba a cabo por la tarde (*play with friends*) debían cruzar los brazos; si la acción se hacía por la tarde noche (*have dinner*) debían levantar los brazos; si era por la noche (*sleep*) había que agacharse; y si se podía hacer varias veces en el día (*brush my teeth*) debían sentarse completamente en el suelo.

Todo esto debía desarrollarse con los ojos cerrados, para evitar las tentaciones de mirar a sus compañeros y compañeras. Si todos los y las integrantes de un grupo estaban en la posición correcta, conseguían un punto.

Estos grupos se organizaban antes de comenzar la actividad, repartiendo de forma equitativa a los niños y niñas. De esta forma, aparte de evitar posible competitividad entre los niños por un lado y las niñas por otro, se aprende a trabajar con todos los compañeros y compañeras.

Por otro lado, los puntos que debían ir consiguiendo los iba apuntando el propio alumnado antes del comienzo del juego, se repartía a cada grupo un cartel plastificado, en el que tenían frases escritas relacionadas con el contenido de las rutinas diarias (*VER ANEXOS*). Por detrás de dichos carteles debían tomar nota de los puntos que iban consiguiendo. Para ello, debía haber un responsable en cada grupo que fuera anotándolos con un rotulador. Estos responsables se elegían igualmente de forma equitativa, independientemente de ser niño o niña.

Otra de las actividades que realizamos se llevó a cabo en la sesión 4. Esta consistía en un juego de mímica, en los mismos grupos que la actividad anterior. A cada grupo se le repartía dos sobres: uno con los dibujos de las acciones y el otro con las acciones escritas (*VER ANEXOS*). Lo primero que tenían que hacer entre todos y todas, era unir los dibujos con su expresión escrita, repasando así el vocabulario. Y una vez, encontradas las parejas, se pasaba a la mímica. Se colocaban los recortes de las palabras boca abajo, y cada estudiante cogía un papel. Comenzaba a hacer la mímica, y quien lo adivinara le tocaba el turno.

Con estas dos actividades lúdicas y manipulativas, se afianzaba el contenido que íbamos explicando en las sesiones.

En cuanto a la preparación del producto final, en la mayoría de las sesiones se realizaba algo relativo a él. Al finalizar las actividades establecidas para ese día, el alumnado invertía un espacio de tiempo en colorear huevos de pascua, que iban a emplear en la tarea final, a modo de decoración.

En la sesión 5, se empezaba a preparar la parte principal del producto final. Se repartía al alumnado un dibujo de un conejo con un espacio en el medio, donde debían escribir una de las rutinas diarias vistas en las sesiones anteriores y después colorearlo. Para evitar confusiones a la hora de escribirlo, se le facilitó a cada grupo el sobre con las rutinas diarias escritas. Cada miembro debía escoger una sin repetir, y copiarla en sus respectivos conejos.

En la siguiente sesión, el alumnado pudo terminar lo que le faltaba, y era necesario para la tarea final. Los estudiantes que iban acabando se disponían a ayudar a sus compañeros, independientemente de que fuera una niña o un niño el que necesitaba ayuda; solo se fijaban si habían terminado los dibujos necesarios.

Y finalmente, en la última sesión se desarrolló la tarea final, que consistía en una presentación por grupos de lo que podían hacer sus conejos. Para ello, debían pegar los conejos que habían coloreado en sesiones anteriores junto con el huevo y la acción que podía realizar. Y alrededor,

colocaban los huevos más pequeños a modo de decoración (*VER ANEXOS*). Después, debían salir con su cartulina enfrente del resto de compañeros y compañeras y decir en alto la acción de cada uno. En este caso, la cartulina la transportaban entre dos estudiantes debido a su tamaño. Esta era una decisión que tomaba el propio alumnado.

## 5.5. EVALUACIÓN

La evaluación de esta propuesta didáctica se realizará a través de la observación directa del docente. Se ayudará de la siguiente tabla de evaluación:

	1	2	3	4
<b>El/la estudiante es capaz de identificar y entender el vocabulario de las rutinas diarias.</b>	Ni identifica ni entiende el vocabulario de las rutinas diarias.	No identifica, pero entiende el vocabulario de las rutinas diarias.	Identifica y entiende algunas palabras del vocabulario de las rutinas diarias.	Identifica y entiende todo el vocabulario de las rutinas diarias.
<b>El/la estudiante escribe correctamente el vocabulario de las rutinas.</b>	No escribe correctamente el vocabulario.	Escribe correctamente algunas de las palabras del vocabulario.	Escribe correctamente la mayoría de las palabras del vocabulario.	Escribe correctamente todas las palabras del vocabulario.
<b>El/la estudiante es capaz de seguir las instrucciones del docente.</b>	No sigue las instrucciones del docente.	Sigue algunas de las instrucciones del docente.	Sigue la mayoría de las instrucciones del docente.	Sigue todas las instrucciones del docente.
<b>El/la estudiante respeta a sus compañeros y compañeras de grupo, y sus ideas.</b>	No respeta a sus compañeros y compañeras de grupo, ni sus ideas.	Respeta a algunos compañeros y compañeras del grupo, y sus ideas.	Respeta a la mayoría de compañeros y compañeras del grupo y sus ideas.	Respeta a todos sus compañeros y compañeras del grupo y sus ideas.
<b>El/la estudiante escucha el resto de las presentaciones.</b>	No escucha las presentaciones de sus compañeros y compañeras y hace ruidos.	Escucha las presentaciones de sus compañeros y compañeras, pero hace ruidos.	Escucha algunas de las presentaciones de sus compañeros y compañeras en silencio.	Escucha todas las presentaciones de los compañeros y compañeras en silencio.

## 6. CONCLUSIONES

### 6.1. CÓMO SE HA LLEVADO A CABO EL TRABAJO

La realización de este trabajo de fin de grado ha supuesto un proceso de lo más enriquecedor. Aunque a lo largo de él surgieron algunas dificultades e imprevistos en ciertos momentos, como reorganizar el marco teórico para focalizar en el tema que se iba a tratar, he aprendido a superar estos obstáculos para conseguir el mejor resultado posible.

El proceso de búsqueda de los artículos para dicho marco resultó en ocasiones, frustrante, ya que no encontraba demasiadas fuentes para poder contrastar la información entre sí.

En cuanto a la creación de la propuesta didáctica, se desarrolló rápidamente, ya que empleé algunas de las actividades que implementé durante el periodo del Prácticum II, en mi secuencia didáctica. Cómo ya sabía que estas actividades iba a reutilizarlas para el TFG, procuré que en todas ellas se pudiera trabajar el tema del que se habla en este trabajo.

### 6.2. CÓMO HA FUNCIONADO EN EL PRÁCTICUM, PROBLEMAS QUE HAN SURGIDO

Esta secuencia didáctica se ha adaptado perfectamente a las necesidades del alumnado al que iba dirigido. Durante las primeras sesiones, se hizo hincapié en la adquisición del vocabulario. Para ello, el uso de un conejo de peluche permitió captar inmediatamente la atención del alumnado.

En las actividades por grupos nos encontramos con algún malentendido entre los y las integrantes. En la actividad grupal de las rutinas diarias y sus momentos en el día, se crearon conflictos dentro de los grupos. Al tener que estar todo el grupo en la posición correcta, si había algún alumno o alumna el resto del grupo, se enfadaban con él/ella al no poder conseguir punto. Sin embargo, en el transcurso de la partida cada vez se creaban menos conflictos, ya que entendieron que solamente se trataba de un juego para aprender.

Otro de los problemas que surgieron fue en lo relativo al producto final. El día de su preparación, varios niños/as no disponían del material necesario. Sin embargo, ellos/as mismos alcanzaron una solución: dibujaron en la cartulina los elementos de los que no disponían (*VER ANEXOS*), para ellos/as también pudieran participar en la actividad.

### **6.3. ASPECTOS DE MEJORA DE LA PROPUESTA**

Uno de los aspectos que mejoraría de esta propuesta sería la utilización de más recursos tecnológicos. A pesar de emplear recursos visuales, como canva, el alumnado disponía de pocas oportunidades para interactuar con la tecnología. Solo se creó un recurso digital en la página de recursos Educaplay. El alumnado mostró mucho interés en esta actividad, y prácticamente la mayoría prestaban atención al juego.

Por otro lado, otro de los errores de esta propuesta fue la preparación tardía del material para uno de los juegos descritos anteriormente (el juego de mímica). A pesar de tener preparado el material con antelación, se imprimió en el mismo día de su realización en el aula. Por tanto, el recorte de los materiales y la distribución de los dibujos en cada sobre se llevó a cabo a contrarreloj. Fue por esto por lo que se traspapeló un dibujo: en un sobre faltaba un dibujo, y en otro había uno repetido. Esto no supuso mayor problema. Se explicó al alumnado lo que había ocurrido y en la primera parte del juego (unir los dibujos con las palabras) se solucionó sin mayor inconveniente.

## 7. REFERENCIAS

Arencibia, I. T., & Ochoa, V. V. B. (2019). *El enfoque basado en tareas en los cursos de inglés del posgrado*. Didasc@lia: Didáctica y Educación. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7248599.pdf>

FIERRO HERRERA, María Alejandra. SUAREZ VEGA, Daniela. (2011) “*Propuesta Metodológica para la enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Extranjera “Inglés” en el grado primero de la Institución Educativa Siglo XXI de Florencia*” Universidad de la Amazonia. Florencia, Caquetá.

Lirola, M. M. (2020). *Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género*. Revista Iberoamericana de Educación. Disponible en: <https://doi.org/10.35362/rie8223596>

Martori, M. S. (2019). *Escuela futura: nuevo currículo, nuevos espacios para nuevas vidas*. Dossier Graó, 4, 15-19.

Martori, M. S. (2021). *EDUCAR a LAS MUJERES. LA CONSTRUCCIÓN DE LA MIRADA COEDUCATIVA*. Disponible en: <https://doi.org/10.24197/eduva.2897>

Moriana, G. (2017). *Educación en igualdad de género para prevenir la violencia machista* *Educación en igualdad de género para prevenir la violencia machista. Cuestiones de Género*. Disponible en: <https://doi.org/10.18002/cg.v0i12.4810>

Quintana, J. M. (2020). *ENFOQUE BASADO EN TAREAS PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS*. Revista Varela. Disponible en: <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/23>

Rico-Martín, A. M. (2005). *De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos*. Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Disponible en: <https://doi.org/10.30827/digibug.29122>

Salas, O. L. C. (2012). *Stephen Krashen: sus aportes a la educación bilingüe*. Rastros Rostros, vol. 14, núm. 27, pp. 123-124. Disponible en:  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6515551.pdf>

Shehri, H.A.A. (s. f.). *Los modelos de adquisición y enseñanza en una segunda lengua, y la hipótesis del filtro afectivo de Krashen*. Disponible en: <https://core.ac.uk/reader/235243320>

Tomé, A. (2017). *Estrategias para elaborar proyectos educativos en las escuelas*. Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas, 2 (1), 89-116. Disponible en:  
[https://www.cambiaelcuento.com/wp-content/uploads/2020/05/Proyectos-coeducativos-escuelas\\_amparotom%C3%A9n.pdf](https://www.cambiaelcuento.com/wp-content/uploads/2020/05/Proyectos-coeducativos-escuelas_amparotom%C3%A9n.pdf)

Venegas, M. (2010). *La igualdad de género en la escuela*. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación ( RASE ). Disponible en: <https://doi.org/10.7203/rase.3.3.8720>

## 8. ANEXOS

- Ejemplo de algún cartel para el juego de las rutinas diarias y su momento en el día:



- Tarjetas para el juego de las rutinas diarias y su momento en el día:



- Elementos incluidos en los sobres para el juego de mímica:



- Producto final del alumnado:

