



Vol. 4 (1), Abril 2015, 105-124

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 19-11-2014

Fecha de aceptación: 22-04-2015

Criterios para el análisis y elaboración de materiales didácticos coeducativos para la educación infantil.

**María Julia Diz López
Rosalía Fernández Rial**

España

Resumen

Este artículo versa sobre un tema de interés tanto para la comunidad científica como para la práctica docente en la titulación universitaria dentro de la especialidad Educación Infantil o bien en la propia etapa mencionada, pues reflexiona acerca del uso y elaboración de materiales didácticos para esa franja educativa desde una perspectiva de género. Con la intención de tomar conciencia sobre la importancia de aplicar este enfoque en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se han estudiado las fronteras terminológicas y conceptuales de nociones como las de “material”, “medio” o “recurso”; se delimitaron las características específicas de los primeros años de escolarización y se sistematizaron

Criteria for analysis and elaboration of didactic coeducational materials in early childhood education.

**María Julia Diz López
Rosalía Fernández Rial**

España

Abstract

This article deals with a subject of interest for the scientific community and for the teaching practice in the Early Childhood Education Degree or in the own mentioned stage, since it reflects about the use and the preparation of didactic materials for this educational period from a gender perspective. With the intention of taking consciousness on the importance of applying this approach in the educational and learning processes, the terminological and conceptual borders of notions such as “material”, “means” or “resource” have been studied; the specific characteristics of the first years of schooling have been delimited; and a series of criteria about the profits of coeducation have been systematized. All this

una serie de criterios que advierten sobre los beneficios que aporta la coeducación. Todo ello contribuye a precisar términos, cuyas fronteras no siempre son lo suficientemente nítidas y a apreciar la relevancia de tener en cuenta una visión de género en la práctica docente si se pretende lograr una enseñanza igualitaria e inclusiva desde los primeros años, en los que se adquieren una serie de aprendizajes implícitos que el profesor debe considerar en los mensajes, materiales y recursos que se emplean en el aula. En efecto, la reflexión sobre la propia práctica profesional supone un ejercicio imprescindible para conseguir un proceso de enseñanza y aprendizaje satisfactorio y coherente con los principios pedagógicos defendidos. Por ello las investigaciones en esa dirección requieren una atención prioritaria desde las facultades de Ciencias de la Educación y, precisamente, en el presente estudio tratamos de dar respuesta a cuestiones relacionadas con tal necesidad.

contributes to specify terms, whose borders are not always sufficiently defined, and to appreciate the importance to take into account a gender vision in the educational practice, if we expect to attain an egalitarian and inclusive education from the first years, when implicit learning that the professor has to consider in the messages, materials and resources, employed in the classroom, are acquired. In fact, the reflection on the own professional practice means an indispensable exercise to achieve a satisfactory teaching and learning process, coherent with the pedagogical principles that we defend. Thus the research in this direction requires an imperative attention from the faculties of Educational Sciences and, precisely, in the present study we try to give answer to questions related with such need.

Palabras claves: Coeducación; Educación de la Primera Infancia; Educación Inclusiva; Material Didáctico; Recursos Educativos.

Keywords: Coeducation; Early Childhood Education; Didactic Material; Inclusive Education; Educational Resources.

Introducción

Antes de hablar del concepto de material didáctico es conveniente realizar algunas consideraciones previas. Una revisión de la literatura nos permite encontrar distintas expresiones indiferenciadas, como material curricular, recursos didácticos o medios educativos, lo que nos lleva a formular algunas preguntas: ¿Significan lo mismo estos términos o hay algún matiz diferenciador? Y si lo hay, ¿Cuál es la divergencia fundamental? ¿Está esa distinción en las acepciones genéricas de las distintas palabras o solo en el campo epistemológico de las Ciencias de la Educación?

En primer lugar hemos acudido al diccionario de la Real Academia Española (2001) que, entre otras, nos proporciona la siguiente definición para medio: “cosa que puede servir para un determinado fin. Medios de transporte, de comunicación, etc.” Con respecto a material, encontramos la siguiente: “documentación que sirve de base para un trabajo intelectual.” Y en cuanto a recurso: “medio de cualquier clase que, en caso de necesidad, sirve para conseguir lo que se pretende”. Acepciones, todas ellas, seleccionadas en función de su relación con nuestro objeto de estudio.

Por lo tanto, atendiendo a los términos consultados, apreciamos, en primera instancia, una relación jerárquica de concreción conceptual progresiva. De esa forma, para empezar, “recurso” posee una mayor amplitud semántica, pudiendo referirse a cualquier clase de “medio”. Sin embargo, ambos parecen aludir a un “proceso”; así, un “medio” –en un sentido genérico- nos transporta de un lugar a otro o nos sirve para llegar a algún fin y un “recurso” puede ser, también, un elemento que utilizamos para alcanzar un “telos” (τέλος) determinado. Por el contrario, consideramos que la palabra “material” se asocia a un “producto”, con lo cual el grado de concreción conceptual es mayor pero su alcance semántico menor.

En conclusión, tras una primera revisión, más genérica y superficial, de las palabras referidas, apreciamos ya algunas distinciones semánticas entre “recurso”, “medio” y “material” didáctico. A continuación, trataremos de comprobar si esa distinción es o no pertinente en el campo de estudio de las Ciencias de la Educación, pues la consideración de este factor puede repercutir de forma positiva en el estudio conceptual de los materiales didácticos.

Recursos, materiales y medios didácticos

Un diccionario más acorde con nuestro campo de conocimiento es el “Diccionario Galego de Pedagogía” (VV. AA., 2010). En él encontramos una entrada redactada por el profesor Jesús Rodríguez (p. 397) en la que se define material curricular como “... los recursos que ayudan al profesorado en del desarrollo o concreción del currículo en sus contextos específicos”. De lo cual podríamos deducir que los materiales curriculares constituyen una modalidad de recursos.

Por su parte Marqués (2011) pone el acento en la intencionalidad con la que se elaboró el medio y distingue entre recurso educativo y medio didáctico. Para dicho autor un recurso educativo es cualquier material que se emplea en una situación educativa, aunque no haya sido elaborado con esta finalidad, por ejemplo una película de cine o unas piedrecitas que se emplean para aprender a contar. Así, cualquier recurso de nuestro entorno es susceptible de ser empleado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose en recurso educativo.

Sin embargo el concepto de medio didáctico lo restringe a aquellos materiales elaborados con la intención de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo un libro de texto o un programa multimedia que permite hacer prácticas de formulación química.

Esta clasificación nos parece útil, adecuada y consecuente con el sentido que se le da a dichos términos en la literatura relacionada con la educación, así como lo que se ha recogido en la legislación (LOGSE, LOE, LOMCE), donde se señala que corresponde a las Administraciones educativas contribuir al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y alumnas y del profesorado, teniendo en cuenta los distintos niveles de concreción curricular.

Siguiendo esta línea suscribimos la definición de material curricular que nos ofrece Parcerisa:

... cualquier tipo de material destinado a ser utilizado por el alumnado y los materiales dirigidos al profesorado que se relacionen directamente con aquellos, siempre y cuando estos materiales tengan como finalidad ayudar al profesorado en el proceso de planificación y/o de desarrollo y/o de evaluación del currículum (1999, p. 27).

Pero aún nos parece que se puede realizar otra matización con respecto al significado de medio didáctico. Si partimos de la concepción del acto didáctico como acto de comunicación, podemos considerar el medio didáctico como “medio de comunicación”, ya sea mediante la comunicación oral, escrita, audiovisual, con el empleo de las TIC, llegando al punto de los soportes multimedia. En este sentido lo emplea Rosales, “el concepto de medio hace referencia a una relación didáctica de carácter indirecto, en la que el recurso se sitúa entre la realidad natural o social y la persona que desea conocer sus características.” (2009, p.24).

Así, se entiende cuando en la literatura se habla de medios audiovisuales o informáticos aplicados a la enseñanza, que cada medio o soporte tiene unas peculiaridades y posibilidades determinadas. Todo avance en medios de comunicación es susceptible de ser aplicado a los medios didácticos, lo que nos aproxima a clasificaciones que harán referencia a la tipología de materiales según el medio empleado.

Tipos de materiales y recursos didácticos

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriormente expuestas, los materiales didácticos, y por ende los recursos educativos en general, se suelen clasificar en tres grandes grupos, cada uno de los cuales, según Marqués (2011), incluye diversos subgrupos:

- **Materiales convencionales:**
 - Impresos (textos): libros, fotocopias, periódicos, documentos...
 - Tableros didácticos: pizarra, franelograma...
 - Materiales manipulativos: recortables, cartulinas...
 - Juegos: arquitecturas, juegos de sobremesa...
 - Materiales de laboratorio...
- **Materiales audiovisuales:**
 - Imágenes fijas proyectables (fotos): diapositivas, fotografías...
 - Materiales sonoros (audio): casetes, discos, programas de radio...
 - Materiales audiovisuales (vídeo): montajes audiovisuales, películas, vídeos, programas de televisión...
- **Basados en el uso de las TIC:**
 - Programas informáticos (CD u on-line) educativos: videojuegos, lenguajes de autor, actividades de aprendizaje, presentaciones

multimedia, enciclopedias, animaciones y simulaciones interactivas...

- Servicios telemáticos: páginas web, weblogs, tours virtuales, webquest, cazas del tesoro, correo electrónico, chats, foros, unidades didácticas y cursos on-line...
- TV y vídeo interactivos.

Funciones de los materiales didácticos

Llegadas a este punto, consideramos pertinente centrarnos de manera más específica en el estudio de los materiales didácticos, puesto que se circunscriben a nuestros propósitos docentes y de investigación.

En este sentido, conviene recordar que los materiales didácticos cumplen una función de mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta función general se desglosa en diversas funciones específicas que, en ocasiones, el profesorado no percibimos en su totalidad, lo que aumenta su incidencia en los procesos educativos. Algunas de las funciones indicadas por diferentes autores (Zabalza, 1989; Gimeno, 1991; Sarramona, 1992; Parcerisa, 1999) son:

- **Innovadora**, al introducir un nuevo material en la enseñanza, aunque en ocasiones puede tratarse solamente de un cambio superficial y no de una verdadera innovación.
- **Motivadora**, captando la atención del alumnado.
- **Estructuradora** de la realidad, ya que cada material tiene unas formas específicas para presentarla.
- **Configuradora** del tipo de relación que el alumnado mantiene con los contenidos de aprendizaje, ya que cada material facilita preferentemente un determinado tipo de actividad mental.
- **Controladora** de los contenidos a enseñar.
- **Solicitadora**, al actuar el material como guía metodológica, organizando la acción formativa; y comunicativa, ya que los materiales constituyen una condición estructural básica de la comunicación cultural pedagógica.
- **Formativa**, global o estrictamente didáctica, ya que el material ayuda al aprendizaje de determinadas actitudes, dependiendo de las características del propio material pero también de uso que se haga de él.
- **De depósito** del método y de la profesionalidad, ya que precisamente es el material lo que cierra el curriculum y se adapta (especialmente en el caso de los libros de texto) a las necesidades del profesorado más que a las necesidades del alumnado, lo cual explica por qué fracasan los materiales excesivamente innovadores; pero, a la vez, el material condiciona el método y la actuación del profesorado.
- **De producto** de consumo, que se compra y se vende, aunque de forma singular ya que se trata de un producto de consumo obligado y que se vende prácticamente en régimen de oligopolio.

A todas estas funciones podríamos añadir, sin duda, la de facilitación de la tarea docente, cuando no de sustitución del/de la propio/a docente, que claramente se desarrolla con el uso de las plataformas tecnológicas y la enseñanza programada. De todos modos es un aspecto que tendría poca incidencia en el caso de la educación infantil.

Empleo de diferentes materiales y medios didácticos

Cada material didáctico ofrece unas determinadas prestaciones y posibilidades de utilización en el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Así pues, un material multimedia por sí mismo no es mejor que un libro tradicional, serán las características del contexto de aprendizaje las que nos indiquen cuál es más conveniente en cada caso.

Tal y como indica Marqués (2011), estas diferencias entre los distintos materiales vienen determinadas por sus elementos estructurales:

- **El sistema de simbólico** que utiliza para transmitir la información: textos, voces, imágenes estáticas, imágenes en movimiento... diferencias, que en un contexto concreto de aplicación, tienen implicaciones pedagógicas.
- **El contenido** que presenta y la forma en que lo hace: la información que gestiona, su estructuración, los elementos didácticos que se utilizan (introducción con los organizadores previos, subrayado, preguntas, ejercicios de aplicación, resúmenes, etc.).
- **La plataforma tecnológica** (hardware) que sirve de soporte y actúa como instrumento de mediación para acceder al material. Tendremos en cuenta las infraestructuras requeridas y las habilidades del alumnado.
- **El entorno de comunicación** con el usuario, que proporciona unos determinados sistemas de mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje (interacción que genera, pragmática que facilita...).

La selección de los materiales didácticos

Una competencia clave para todo docente es la capacidad para seleccionar materiales didácticos con criterios pedagógicos bien fundamentados y coherentes con sus principios metodológicos y las necesidades del alumnado. De manera específica, los materiales deben seleccionarse y utilizarse en relación con las capacidades, motivaciones y necesidades del alumnado y las características de los programas de enseñanza y aprendizaje (Rosales, 2009). Hemos de considerar en qué medida sus características específicas (contenidos, actividades, tutorización...) están en consonancia con determinados aspectos curriculares de nuestro contexto educativo (Marqués, 2005):

- Los **objetivos** educativos que pretendemos lograr. Hemos de considerar en qué medida el material nos puede ayudar a ello.
- Los **contenidos** que se van a tratar utilizando el material, que deben estar en sintonía con los contenidos de la materia que estamos trabajando.

- Las **características del alumnado** que los utilizarán: capacidades, estilos cognitivos, intereses, conocimientos previos, experiencia y habilidades requeridas para su empleo.
- Las **características del contexto** (físico, curricular...) en el que desarrollamos nuestra docencia y donde pensamos emplear el material didáctico que estamos seleccionando.
- Las **estrategias didácticas** que podemos diseñar y que deben contemplar la secuenciación de los contenidos, las actividades que se pueden proponer, la metodología asociada a cada una, los recursos que se pueden emplear, etc.

Justamente, la selección de los materiales a utilizar siempre se realizará contextualizada en el marco del diseño de una intervención educativa concreta, considerando todos estos aspectos y teniendo en cuenta los elementos curriculares particulares que inciden. Sin olvidar, por supuesto, un criterio esencial como es el del conocimiento y dominio de uso por parte del profesorado.

Elaboración y selección de materiales didácticos en educación infantil

Después de establecer los principales criterios que determinan la selección de los materiales didácticos, podemos afirmar que uno de los determinantes más importantes en ese sentido son las características específicas del alumnado. Dentro de las cuales, la etapa educativa supone un aspecto fundamental. En nuestro caso, como ya hemos adelantado, nos centraremos en la Etapa de Educación Infantil. Un período en el que, a nuestro juicio, la elaboración de materiales propios y ajustados a las necesidades de las niñas y niños resulta imprescindible.

Qué nos dice la legislación al respecto

Antes de nada queremos señalar que la LOMCE¹ no establece ninguna modificación en la ordenación de la educación infantil (artículos 12 al 15 de la LOE): por lo tanto, se mantienen sus principios generales (carácter voluntario, cooperación con los padres, etc.), estructura (dos ciclos), principios pedagógicos, así como la “gratuidad del segundo ciclo de la educación infantil” (artículo 15.2). De manera que a partir de ahora nos referiremos al texto de la LOE consolidado, tras la publicación de la LOMCE.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) considera la Educación Infantil como una etapa única, de carácter voluntario, que atiende a niños y niñas desde su nacimiento hasta los 6 años. Su finalidad es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de niñas y niños. Se organiza en dos ciclos que responden ambos a una intencionalidad educativa, no necesariamente escolar, y que obliga a los centros a contar desde el primer ciclo con una propuesta pedagógica

¹ La publicación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) ha supuesto la modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), introduciendo diversos cambios en su articulado e incorporación de otros. Nosotras nos referiremos siempre al texto consolidado de la LOE que recoge dichos cambios.

específica. El primero comprende hasta los tres años y el segundo desde los tres a los seis años de edad.

Como principio pedagógico (art. 14.3, LOE) se indica que en ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.

En el segundo ciclo, de carácter gratuito -a diferencia del primero-, se fomentará una primera aproximación a la lectoescritura, a la iniciación en habilidades lógico-matemáticas, a una lengua extranjera, al uso de las tecnologías de la información y la comunicación y al conocimiento de los diferentes lenguajes artísticos. Se insta a las administraciones públicas a que desarrollen progresivamente una oferta suficiente de plazas en el primer ciclo y se dispone que puedan establecer conciertos para garantizar la gratuidad del segundo ciclo.

En relación a la metodología de trabajo para ambos ciclos se basará en las experiencias, las actividades y el juego. Todo ello desarrollado en un ambiente de afecto y confianza que potencia la autoestima e integración social de niños y niñas.

Por el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre², se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. En el ámbito de la Comunidad Autónoma de Galicia, está en vigor el Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil en esta comunidad. En el mismo se indica que los contenidos educativos se establecerán alrededor de tres áreas: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes (en concreto: comunicación y representación). Estas áreas se corresponden con ámbitos propios de la experiencia y el desarrollo infantil, de tal manera que se trabajan globalmente y se desarrollarán mediante la realización de experiencias significativas. En relación con eso, dentro de las orientaciones metodológicas recogidas en la documentación oficial referida, un factor determinante es el ambiente de aprendizaje, ya que niños y niñas lo van a construir en su proceso de interacción con el medio. Este está constituido tanto por las personas como por los objetos, su estructura y organización. Por eso cobran vital relevancia el contexto y los espacios de aprendizaje, que deben ser cómodos y seguros pero también flexibles para que les permita un uso versátil y variado.

El contexto es también determinante, especialmente en estas primeras etapas, en el diseño, concepción y elaboración de materiales didácticos, así como en el uso de recursos del medio en el alumnado se desarrolla. Así pues, “El equipo educativo deberá seleccionar todo tipo de materiales para la estimulación de las niñas y los niños, disponiéndolos de manera que se incentive su manipulación y haciéndolas/los partícipes en la responsabilidad de su cuidado y utilización” (Decreto 330/2009, Anexo I).

Por lo que se refiere a la coeducación en la LOE, parafraseando a Rosales,

² En el momento actual no se ha publicado ninguna regulación del currículo de Educación Infantil derivado de la LOMCE.

se puede considerar una aspiración presente a lo largo de toda la Ley el desarrollo de la educación para la igualdad de género, puesto que ya en su preámbulo se indica entre los principios de la misma el de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos en todos los niveles del sistema educativo. (2012, p. 270).

Siguiendo esta línea se establece entre los principios de de la educación “El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.” (Art. 1.I). Además en el art. 2.b., se señala como uno de sus fines “La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.”

Por su parte, entre los objetivos prescritos para la etapa de Educación Infantil, en la legislación autonómica, encontramos el de “Toma de conciencia progresiva de su sexo, evitando la instalación prematura de estereotipos de género.” (Decreto 330/2009, Anexo I).

Además, se recomienda disponer de una amplia oferta de materiales de distinto tipo, tanto comerciales como de desecho, aportados por los niños y niñas, así como recursos naturales, tales como el agua, arena, rocas, hojas, frutas, etc. Y se señala la necesidad de “...tener especial cuidado en la selección y utilización de los materiales y de los espacios de cara a evitar desigualdades por razón de género y la transmisión de actitudes y comportamientos sexistas a través del currículo oculto.” (Ídem, Anexo I).

Así pues, la legislación educativa vigente para la etapa de Educación Infantil nos está indicando el camino a seguir en relación a la coeducación, entendiéndolo que un aspecto relevante de la misma se va a facilitar mediante el diseño y selección adecuada de los materiales didácticos a emplear.

Características de los materiales didácticos y recursos en Educación Infantil

En primer lugar, un condicionante fundamental que determina el uso, análisis y elaboración de materiales didácticos en la etapa de educación infantil es la importancia de lo vivencial, lo experiencial y lo sensorial. En ese sentido, resulta muy ilustrativo el testimonio de profesionales dentro de nuestro contexto gallego como Sueiro (2013, p. 28), quien defiende la importancia de canalizar las acciones cotidianas como habilidades de aprendizaje (los gestos corporales, la oralidad, las actitudes, las relaciones interpersonales, etc.). Dentro de ello, se centra especialmente en el acto comunicativo como pilar básico del propio proceso educativo y, por lo tanto, como objeto de estudio en el ámbito escolar. Más concretamente cita una serie de elementos relacionados con la expresión oral y corporal que deben ser trabajados en el aula: la escucha activa, la empatía, la disponibilidad, la iniciativa, la confianza, el respeto a los demás y las actitudes.

Por otra parte, y en coherencia con esa educación que toma en consideración lo cotidiano, resulta de gran interés y necesidad la manipulación de objetos por parte de los más pequeños, tal y como se afirma en los reconocidos trabajos de Goldschmied (2005), recogidos por miembros de la Asociación de Mestres Rosa Sensat, como Òdena (2013, p. 35). En concreto para la etapa 0-3 recomiendan el recurso de “el

cesto de los tesoros”, que contendría unos cien objetos diferentes, libres de peligros y de muy diverso tipo (desde elementos de nuestra vida diaria, de origen vegetal, mineral o animal, etc.) y con texturas, formas, durezas, pesos, volúmenes, tamaños, colores o sabores diferentes. A través de ello, la exploración sensorial, el desarrollo de la curiosidad, la coordinación óculo-manual-oral está garantizada. En definitiva, la gran aportación de las propuestas de este tipo es afianzar los medios básicos de la percepción y entrada de información en el educando; los órganos sensoriales y los receptores y organizadores de esa información: el tejido nervioso y el cerebro. Factores fundamentales, ya que, como escribe Òdena (2013), supone la base para el desarrollo intelectual, emocional, motriz y global del ser humano.

Además, como se ha anotado anteriormente, el contexto tiene un papel muy importante en el acto de enseñar y aprender en estas primeras etapas. Por ello –y por lo argumentado en el párrafo precedente-, los recursos del medio cobran un protagonismo fundamental. Por eso resulta necesario conocer y experimentar con los elementos del entorno, tanto del ámbito natural como también procedentes de la intervención humana. En ese sentido, los juegos tradicionales y populares, por ejemplo, forman una importante fuente de elaboración de materiales didácticos, prueba de lo cual es la utilización del tirachinas, como argumenta Rodríguez (2013). En esa línea y dentro de nuestro contexto gallego, resulta imprescindible citar el excelente trabajo de Cortizas (2013) y sus posibilidades como enciclopedia del juego tradicional para la consulta de los docentes.

Finalmente, cabe citar que la utilización de estos materiales debe enmarcarse en los trabajos por proyectos, de los cuales Hortal y Gómez (2013) nos ofrecen algunos ejemplos. Las metodologías de este tipo - el trabajo por proyectos, el enfoque por tareas, la organización del aula por rincones, etc.- son los más coherentes con las características de los materiales que hasta aquí hemos defendido para la etapa de educación infantil: cotidianos, diversos, con diferentes posibilidades de manipulación, que permitan el desarrollo sensorial, con distintas texturas, colores, etc. Aunque, evidentemente, esa amplitud de concepción de recursos y materiales didácticos en las primeras etapas educativas puede y debe complementarse con otro tipo de materiales más pensados específicamente para el ámbito escolar, como los álbumes ilustrados por ejemplo. En ese sentido, existen múltiples posibilidades de uso y trabajo con libros infantiles, como exponen Abelenda y Rodríguez, miembros del Departamento de animación a la lectura de la editorial Kalandraka, (2013): los cuentos se pueden cantar, relatar oralmente, dramatizar, jugar con ellos, realizar actividades paralelas entorno a ellos etc. Pero si aquí hemos insistido en el uso de recursos y materiales menos convencionales es porque nos parece necesario defender posturas de apertura, originalidad e innovación en la concepción, diseño y utilización de los materiales y recursos, especialmente en estas primeras etapas educativas.

Materiales didácticos y coeducación en educación infantil

La etapa infantil es un período en el que la socialización supone un objetivo fundamental de aprendizaje, lo cual queda aún más claro al leer la definición que Justicia (1986) ofrece del propio término: “el proceso por el que se adquiere la conducta social, es decir, el conjunto de pautas de actuación, creencias y reglas de convivencia que caracterizan al grupo social de pertenencia” (p.81) y que, en consecuencia, responden a la necesidad de adquirir conocimientos que nos permitan la integración social y el acceso a la cultura. Un proceso que es distinto en función del sexo, tal y como puntualiza Glòria Poal, ya que “se <sobrevalora, sobreexige e infraprotege> a los hombres, mientras que se <infravalora, infraestimula y sobreprotege a las mujeres>” (1993, p. 83).

Relación sexo/género

En este punto, resulta pertinente aclarar los componentes que engloba el sistema sexo/género, para continuar reflexionando sobre esta circunstancia con el rigor científico y terminológico necesario.

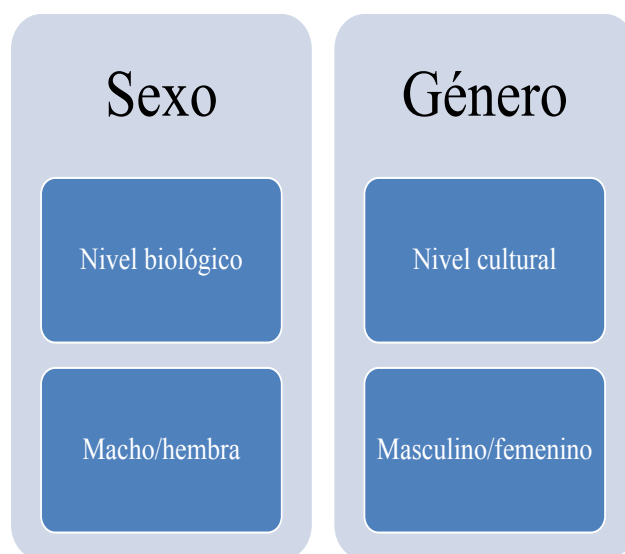
Como señala Maquieira (2001) a partir de los años setenta, desde diversas disciplinas, y derivado de las posiciones adoptadas por las académicas feministas anglosajonas comienza a utilizarse de manera sistemática el concepto de género. Desde la teorización feminista se hizo la distinción entre sexo y género, entendiendo por sexo las características anatómicas de los cuerpos, incluida la genitalidad, así como las características morfológicas del aparato reproductor y aspectos tales como diferencias hormonales y cromosómicas, mientras que el término género se reservó para designar la elaboración cultural de lo femenino y lo masculino. Dicho de otra manera «el género es una representación cultural, que contiene ideas, prejuicios, valores, interpretaciones, normas, deberes, mandatos y prohibiciones sobre la vida de las mujeres y de los hombres» (Colás y Villaciervos, 2007:37). En la figura 1 hemos representado ambos aspectos.

Actualmente este sistema es asumido por autoras y autores (Bonal, 1997; Fernández Vázquez, 2003; García Marín y Gómez Vázquez, 2012; Jato, Méndez y Iglesias, 2006; Lecuona Naranjo, 2005; Moreno, 2000; Rosales, 2012; Santos Guerra, 2000; Subirats, 1985, 1987; Subirats y Brullet, 1988) tanto del ámbito de las Ciencias de las Educación como de otras disciplinas científicas.

En esta línea, el género se transmite por distintos medios, con el siguiente orden de influencia según Moreno (2000), se inicia en el marco de la familia, se completa y legitima en la escuela y se refuerza a través de los medios de comunicación. Por medio de tales instancias se perpetúa, pues, en una categorización entre mujeres y hombres en la que se remarcan roles, tareas y funciones “adecuadas” para cada uno de los sexos, lo cual se denomina, tal y como anota Bartolomé (1993), roles de género.

“Roles de género” que se distinguen de los “estereotipos”, conformando estos segundos, las creencias consensuadas sobre las diferentes características de hombres y mujeres en nuestra sociedad” (Rosenbrantz et al., 1968, p. 287). Estereotipos a los que va asociado un aspecto valorativo, de tal forma que, como

afirman Espín et al. (1996), lo que se relaciona con el estereotipo masculino tiene una valoración social positiva, mientras que lo que se asocia con estereotipo femenino suele ser desvalorizado.



Fuente: Elaboración propia

Figura 1. **Relación sexo/género**

Quizás, pudiéramos pensar que el modelo de socialización de género forma parte del pasado o no tiene tanta relevancia en la Educación Infantil. Sin embargo la investigación nos indica lo contrario. En un trabajo reciente (Carreras, Subirats y Tomé, 2012) realizado en escuelas de 0-3 años en Barcelona y una población cercana, se ha detectado que los estereotipos de género se siguen transmitiendo a niñas y niños de esta edad. Razón por lo que las autoras realizan una propuesta de sensibilización del profesorado, a partir de la observación y análisis de distintos materiales didácticos y otros elementos como cuentos, juegos, juguetes, el lenguaje y las relaciones interpersonales. Dicha observación “condujo a descubrir la existencia misma de la diferenciación sexista; y, posteriormente a identificar los elementos de transmisión de los géneros y del sexismo que se producen en diversos ámbitos de la relación educativa” (p. 41). Así pues, cabe indicar que sigue siendo cierta la afirmación de que

A través de los materiales curriculares se presentan las tareas propias de cada sexo tipificadas socialmente, así como las características atribuidas a dichos grupos sociales y que serán asimiladas por el alumnado teniendo consecuencias importantes debido a que dichas personas constituirán la forma de pensar, interpretar, relacionarse en la sociedad del mañana. (Gutiérrez e Ibáñez, 2013, p. 111).

Escuela coeducativa

Actualmente continúa habiendo cierta confusión a la hora de comprender las diferencias entre el modelo de escuela mixta y el modelo de escuela coeducativa (Rodríguez Menéndez, 2007; Carreras, Subirats y Tomé, 2012). Para ilustrar nuestra explicación hemos acudido a la clasificación realizada por Bonal que se recoge en la tabla 1.

	ROLES SEPARADOS	ESCUELA MIXTA	ESCUELA COEDUCATIVA
Valores	<ul style="list-style-type: none"> • Educación para rol sexual. • Asignación de géneros. • Socialización de cada grupo sexual en los ámbitos público e privado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación igual para todo el mundo. • Igualdad de oportunidades • Desarrollo de capacidades personales. • Escuela para la producción. • Principio de no-coacción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela como la institución dirigida a la eliminación de estereotipos sexuales. • Eliminación de la jerarquía de géneros.
Normas	<ul style="list-style-type: none"> • Separación física del proceso de enseñanza-aprendizaje. • Currículo y pedagogía diferentes. • Reacciones instituciones explícitas ante transgresores de género. 	<ul style="list-style-type: none"> • Individualización proceso educativo. • Igualdad de la asignación y distribución de recursos. • No relevancia de géneros. • Transgresión no pautada. • Libertad de elección. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atención a las necesidades de cada grupo. • Atención a la diversidad cultural. • Control de la desigualdad pautado.
Legitimaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Creencia en la superioridad masculina. • Roles sexuales diferenciados como necesidad social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociedad meritocrática. • Escuela como instrumento neutral. • Igualdad individual, no grupal. • Homogeneidad cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela reproductora de desigualdades sociales y culturales. • Escuela como institución de uniformización cultural.
Conocimiento empírico	<ul style="list-style-type: none"> • No relevante. • Fundamentaciones a nivel moral, no racional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Psicológico y pedagógico. • Efectos positivos de la escuela mixta sobre la socialización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociológico. • De las formas de discriminación sexista. • De las especificidades de cada grupo sexual.

Fuente: Bonal (1997, p. 42)

Tabla 1. **Modelos escolares**

Frente a la escuela mixta, la escuela coeducativa es "...aquella en la que se corrigen y se eliminan todo tipo de desigualdades o de mecanismos discriminatorios por razón de sexo y en la que los alumnos y alumnas pueden desarrollar libremente su personalidad en un clima de igualdad real y sin ningún tipo de condicionantes o limitaciones impuestas en función de su sexo" (Rodríguez Rosales, 1998, p. 24). Entendida como una escuela que trabaja en una doble dirección: por una parte, para reducir las desigualdades entre individuos de cada sexo, derivadas de los diferentes procesos de socialización, y por otra, en la línea de eliminar la jerarquía de lo masculino sobre lo femenino (Bonal, 1997).

En ese sentido, Sebastián, Málik y Sánchez (2001) establecen como puntos distintivos de la escuela coeducativa los siguientes:

- La coexistencia de actitudes y valores tradicionalmente considerados como de hombres y de mujeres, de tal forma que puedan ser aceptados y asumidos por personas de cualquier sexo.
- Se encamina al desarrollo completo de la personalidad sin las barreras de género, corrigiendo el sexismo cultural e ideológico y la desigualdad social de la mujer.
- No niega la existencia de rasgos que determinan lo masculino y lo femenino, sino que trata de desentrañar los componentes sociales, antropológicos, históricos, etc. para tenerlos en cuenta.
- Educación integral e integradora del mundo y de la experiencia de las mujeres.
- Cuestiona las formas de conocimiento socialmente dominantes.
- Supone y exige atención sobre los procesos evolutivos de la afectividad y la sexualidad de alumnos y alumnas.
- No se debe reducir al ámbito escolar ni cerrarse sobre sí misma.
- Debe implicar a toda la comunidad escolar: padres, madres, profesorado, niños y niñas y personal no docente.
- Supone una alternativa global de enseñanza que afecta a qué, cómo y por qué enseñamos.
- La escuela que coeduca prepara para la vida y tiene en cuenta que abarca dos ámbitos: el público y el privado.

En definitiva, coincidimos con Carreras et al. (2012) cuando afirman que “coeducar consiste en enseñar y aprender a vivir la vida en libertad física y mental, en vivir sin miedos, en hablar de sueños, en pelear por la justicia” (p. 53). Es una labor que se debe comenzar cuanto antes, para que niñas y niños puedan vivir sin discriminaciones, con libertad para expresar sus emociones y desarrollarse.

Finalmente, nos gustaría destacar que antes de elaborar un material coeducativo es necesario aprender a analizar si los materiales ya diseñados cumplen o no tal condición. Para ello, existen guías específicas que conviene tener en cuenta. Por poner un ejemplo, una de nuestras referencias fundamentales es la propuesta de Espín et al. (1996) en la que nos presentan criterios para detectar sesgos de género que se pueden manifestar en el código lingüístico e icónico de un material educativo:

Código lingüístico:	Código icónico:
<p>*<i>Androcentrismo</i>, para el que se establecieron los siguientes indicadores: masculino genérico y orden de prelación.</p> <p>*<i>Sobreespecificación</i>, operativizado a través de los indicadores siguientes: omisión, exclusión, ocultación.</p> <p>*<i>Criterio de doble norma</i> o doble estándar: constituido por los siguientes indicadores: pasividad, actividad, adjetivos estereotipados, imágenes mentales estereotipadas, degradación semántica.</p>	<p>*<i>Presencia de los dos géneros</i>. Frecuencia con que aparecen un sexo u otro en la ilustración.</p> <p>*<i>Protagonismo</i>. Figura (femenina o masculina) en la que se centra la idea principal de la ilustración.</p> <p>*<i>Estereotipos</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ligados a roles: roles sociales, políticos, familiares, profesionales, consecuencia directa de las actividades realizadas por las personas. • Ligados a rasgos y características de la personalidad.

Fuente: Espín et al. (1996, pp. 120-121)

Tabla 2. **Criterios para el análisis de materiales educativos**

Este tipo de guías nos servirán para detectar rasgos sexistas en los materiales más convencionales, como los libros de texto, de los que Santos Guerra (1996) señala que son un recurso privilegiado para analizar el sexismo escolar, son tomados como punto de referencia de aprendizaje, pueden ser utilizados en solitario; además tienen un carácter prescriptivo dado que constituyen un referente directo del aprendizaje. Pero, igualmente, nos servirá, como ya se ha apuntado, para adquirir las competencias necesarias con el fin de ser capaces de diseñar nuestros propios materiales didácticos para las aulas de infantil.

Conclusiones

Tras haber determinado las tres dimensiones principales tratadas en el presente artículo: características de los materiales didácticos y su distinción frente a otros conceptos –como los de “medios” y “recursos didácticos”; su especificidad en la etapa infantil y las condiciones que ha de cumplir un material del período escolar señalado para ser coeducativo, llegamos a la conclusión de que es necesario examinar cuidadosamente todos los materiales, medios y recursos que se emplean en el aula y comprobar que se adaptan a los principios pedagógicos que defendemos –en nuestro caso: una escuela fundamentada en una pedagogía experiencial y coeducativa desde los primeros años-.

En ese sentido, nosotras pensamos que para que un material pueda ser considerado coeducativo, debería reunir, al menos, los siguientes requisitos:

- Que dicho material otorgue tanto a niñas como a niños, la posibilidad de sentirse reflejados de manera positiva.
- En el mismo se debe emplear un lenguaje, contenido e ilustraciones limpios de connotaciones sexistas.
- Los dos sexos deben aparecer realizando indistintamente trabajos domésticos y actividades profesionales, sin que ni el texto ni las imágenes empleadas nos sugieran la existencia de profesiones o actividades propias de un sexo.
- Que tanto hombres como mujeres representen situaciones directivas y subordinadas, más o menos importantes, que no estén marcadas por la pertenencia a uno u otro sexo.
- A la hora de hacer referencia a las aportaciones a la historia, la cultura, la ciencia y el conocimiento en general, que ambos sexos estén reflejados de modo equilibrado, sin omitir la presencia de ninguno de ellos.

En consecuencia, cabe afirmar que si queremos que los materiales que se empleen en el aula cumplan los requisitos didácticos hasta aquí referidos, los puntos antes mencionados y toda la teoría argumentada pueden servirnos de guía para contribuir a construir –desde una perspectiva teórica y práctica y a través de los medios, recursos y materiales de esas características- una escuela más igualitaria, equitativa e inclusiva, es decir, adaptada a las necesidades del alumnado.

Otro aspecto relevante es relativo al uso que se hace de los materiales en el aula. Dada la importancia del juego en la etapa de Educación Infantil debemos pensar cómo facilitamos determinados juguetes a niñas y niños en función de su sexo: coches, cocinas, muñecas... Por supuesto no es la escuela la que instaure esta costumbre, ya lo hemos señalado anteriormente, pero sí debe ser la encargada de romper con los estereotipos vigentes en la sociedad. No obstante, el tratamiento de este tema excede el propósito de este artículo, pero no queríamos terminar sin aludir a ello.

R referencias bibliográficas

- Abelenda, A. y Rodríguez, M. (2013). Animar a ler na escola infantil. *Revista galega de Educación*, 56, 42-45.
- Bartolomé, M. (1993). Trayectoria educativa de la mujer: la lucha inacabada. En C. Flecha e I. Torres (Eds.), *La mujer, nueva realidad, respuestas nuevas* (pp. 49-84). Madrid: Narcea.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.
- Carreras Port, A.; Subirats, M. y Tomé, A. (2012). La construcción de las identidades de género en la etapa de 0-3. Primeras exploraciones. En J. García Marín y M^a B. Gómez Vázquez (Eds.), *Diálogos en la cultura de la paridad. Reflexiones sobre feminismo, socialización y poder* (pp. 35-55). Santiago de Compostela: USC Publicacións.

- Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 35-58.
- Cortizas, A. (2013). *Tastarabás. Enciclopedia de brinquedos tradicionais e uso lúdico da natureza*. Vigo: A Coruña.
- España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4/10/1990).
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. TEXTO CONSOLIDADO. Última modificación: 10 de diciembre de 2013. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE de 10/12/2013).
- España. Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (BOE de 4 /01/ 2007).
- Espín, J.; Rodríguez Moreno, M^a L.; Donoso, T.; Dorio, I.; Figuera, P.; Morey, M.; ... Sandín, M^a P. (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes.
- Fernández Vázquez, X. R. (2003). *Educación en igualdad de oportunidades entre sexos*. Barcelona: Horsori.
- Galicia. Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG de 23/06/2009).
- García Marín, J. y Gómez Vázquez, M^a B. (Coord.) (2012). *Diálogos en la cultura de la paridad. Reflexiones sobre feminismo, socialización y poder*. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.
- Gimeno, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- Goldschmied, E. (2005). *Educar en la escuela infantil*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat (col. Temas de Infancia, 6).
- Gutiérrez Esteban, P. y Ibáñez Ibáñez, P. (2013). ¿Cómo se transmiten los estereotipos culturales y sexistas a través de las imágenes de las tic en los libros de texto? *Enseñanza & Teaching*, 31 (1) ,109-125.
- Hortal, E. y Gómez, Y. (2013). Outras escolas. Compartindo un proxecto: aprendendo conxuntamente. *Revista galega de Educación*, 56, 92-94.
- Instituto de la Mujer (2008). *Guía de Coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Madrid: Autor.
- Jato, E.; Méndez, M^a J. y Iglesias, L. (Coords.) (2006). *Xénero e igualdade de oportunidades. Materiais para a formación*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Justicia, F. (1986). Proceso de socialización y educación. En J. Mayor (Coord.), *Sociología y psicología de la educación* (pp. 79-97). Madrid: Anaya.
- Lecuona Naranjo, M^a del P. (2005). Género y universidad. *Enseñanza*, 23, 143-160.

- Maquieira D'Angelo, V. (2001). Género, diferencia y desigualdad. En E. Beltrán e V. Maquieira (Eds.), *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos* (pp. 127-190). Madrid: Alianza Editorial
- Marqués Graells, P. (2005). *Selección de materiales didácticos y diseño de intervenciones educativas*. Recuperado 10 de junio de 2014, de <http://www.peremarques.net/orienta.htm>
- (2011). *Los medios didácticos y los recursos educativos*. Recuperado el 10 de junio de 2014, de <http://www.peremarques.net/medios2.htm>
- Martínez Bonafé, J. (1992). ¿Cómo analizar los materiales? *Cuadernos de pedagogía*, 203, 14-18.
- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En M. A. Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 11-31). Barcelona: Graó.
- Òdena, P. (2013). Un tesouro educativo. O cesto dos tesouros. *Revista galega de Educación*, 56, 35-37.
- Parcerisa, A. (1999). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Pòal, G. (1993). *Entrar, quedarse, avanzar. Aspectos psicosociales de la relación mujer-mundo laboral*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Prat Grau, M. y Flintoff, A. (2012). Tomando el pulso a la perspectiva de género: un estudio de caso en una institución universitaria de formación de profesorado de educación física. *REIFOP*, 15 (3). Disponible en http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1364000710.pdf
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Consultado en línea. Disponible en <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>
- Rodríguez Menéndez, M^a C. (2007). Opiniones de las maestras de Educación Infantil sobre el papel de la familia y la escuela en la configuración de la identidad de género. *REIFOP*, 10 (1). Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- Rodríguez Rodríguez, J. (2001). Materiais curriculares. En VV. AA., *Diccionario Galego de Pedagogía* (pp. 396-399). Santiago: Galaxia.
- Rodríguez, M. (2013). O tirapedras. *Revista galega de Educación*, 56, 99-100.
- Rosales López, C. (2009). Aprendizaje formal e informal con medios. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 35, 21-32. Disponible en <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n35/2.pdf>
- (2012). *El pensamiento de profesores y alumnos. Cuestiones relevantes de enseñanza y aprendizaje*. Santiago: Andavira Editora.
- Rosenbrantz, K. et al. (1968). Sex-role stereotypes and self-concepts in college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 132, 287-295.
- Santos Guerra, M. (1996). Currículum oculto y construcción del género en la escuela, *Kikiriki*, 42/43., 14-17.
- Santos Guerra, M. (Coord.) (2000). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.

- Sarramona, J. (1992). Els recursos pedagògics materials, *Crònica d'Ensenyament*, 50, 39-41.
- Sebastián, A., Málík, B. y Sánchez, M^a. F. (2001). *Educación y orientación para la igualdad en razón del género. Perspectiva teórica y propuestas de actuación*. Madrid: UNED.
- Subirats, M. (1985). Mujer y educación: de la enseñanza segregada a la coeducación. En Instituto de la Mujer (Ed.), *Primeras Jornadas sobre Mujer y Educación* (pp. 9-21). Madrid: Autor.
- Subirats, M. (1987). La transmisión de estereotipos sexuales en el sistema escolar. En, Instituto de la Mujer (Ed.), *La investigación en España sobre mujer y Educación* (pp. 20-24). Madrid: Autor.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Sueiro Barreiro, F. (2013). O tempo do día a día: a pedagogía pegada á vida. *Revista galega de Educación*, 56, 28-34.
- Zabalza, M. A. (1989). *Diseño y desarrollo curricular* (3^a ed.). Madrid: Narcea.

Artículo concluido el 1 de noviembre de 2014

Diz López, M^a. J. & Fernández Rial, R. (2015). Análisis y elaboración de materiales didácticos coeducativos para la educación infantil. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (1), 105-124.

Disponible en <http://www.reladei.net>

María Julia Diz López

**Profesora DOE, Universidad de Santiago de Compostela
España**

Mail: mariajulia.diz@usc.es



Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela desde el curso 2010-2011. Licenciada en Filosofía y CC. de la Educación, Máster en Agente de Igualdad de Oportunidades, Género y Educación y Diploma de Estudios Avanzados. Ha disfrutado de Becas de investigación de Tercer Ciclo, Predoctorales y del Museo Pedagógico de Galicia. Ha participado en proyectos de investigación autonómicos y europeos relacionados con la formación profesional, orientación académica y profesional, necesidades formativas y cuestiones de género. Miembro del grupo de investigación GEFIL, cuenta con algunas publicaciones en libros y revistas especializadas relativas a estas temáticas.

Como temáticas de publicaciones destacables en su trayectoria profesional cabe indicar las siguientes: coeducación, recursos educativos, formación profesional y necesidades formativas.

Rosalía Fernández Rial

**Contratada Predoctoral DOE, Univ. de Santiago de Compostela
España**

Mail: rosalia.fernandez@usc.es



Contratada Predoctoral de la Xunta de Galicia perteneciente al Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Especialista en didáctica de las lenguas, de la literatura y de la expresión dramática. Actualmente en etapa de formación y ejerciendo apoyo docente en materias de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Colabora con diversas reseñas y entrevistas en la Revista Galega de Educación. Ha publicado algunos artículos relacionados con el tema en el que indaga, como "O aproveitamento do teatro na clase de lingua" (2014). X Xornadas sobre Lingua e Usos (pp. 71-87). A Coruña: Universidade da Coruña. En su faceta de creadora literaria destacan los títulos siguientes: "En clave de sol" (2009), "Átonos" (2011), "Vinte en escena" (2012) y "Ningún amante sabe conducir" (2014).