

LA INTEGRACIÓN DE LA AGENDA FEMINISTA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL: UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE EN LA CLASE DE INGLÉS A TRAVÉS DEL ÁLBUM ILUSTRADO DE NO-FICCIÓN

*The integration of the Feminist Agenda in Early Childhood Teacher Education:
a learning situation in EFL through Non-fiction Picturebooks*

Rocío Domene-Benito

Rocio.Domene@uv.es

Universitat de València – España

Agustín Reyes-Torres

Agustin.Reyes@uv.es

Universitat de València - España

Recibido: 27-02-2023

Aceptado: 16-05-2023

Resumen

Este artículo examina el alcance de una integración efectiva de la Agenda Feminista en la formación del profesorado de Educación Infantil a través de la planificación, diseño e implementación de una situación de aprendizaje en la clase de inglés como L2. El objetivo es guiar la reflexión y el diseño de propuestas curriculares interdisciplinarias para generar situaciones de aprendizaje que fomenten la concienciación de género y el desarrollo de las multiliteracidades. Con esta finalidad, se utiliza el álbum ilustrado de no-ficción *Baby's Big World. Women who changed the world* (2020). Los resultados muestran un impacto positivo muy significativo en relación con el trabajo de los futuros maestros y maestras.

Palabras clave: agenda feminista, formación de profesorado, educación infantil, situaciones de aprendizaje, multiliteracidades, álbum ilustrado de no-ficción.

Abstract

This article examines the scope of an effective integration of the Feminist Agenda in Early Childhood Teacher Education through the planning, design, and implementation of a learning situation in the English as L2 class. The purpose is to guide a process of reflection and the design of interdisciplinary curricular proposals in order to generate learning situations that promote gender awareness and the development of multiliteracies. To this end, we have used the non-fiction picturebook *Baby's Big World. Women Who Changed the World* (2020). The results show a very significant and positive impact regarding pre-service teachers' work.

Keywords: feminist agenda, teacher education, early childhood education, learning situations, multiliteracies, non-fiction picturebook.

1. Introducción

La Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 especifica en su artículo primero que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”. Del mismo modo, en la Constitución Española de 1978, el art.14 en torno a la igualdad de género aparece estratégicamente al inicio del capítulo segundo: “Derechos y libertades,” y como preámbulo de la Sección 1ª: “De los derechos fundamentales y de las libertades públicas” –derechos especialmente protegidos–. Asimismo, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, contiene una serie de artículos vinculados al ámbito educativo que enfatizan el respeto de los derechos de hombres y mujeres (art.23), la atención especial al principio de igualdad en los currículos de todas las etapas educativas, la eliminación de contenidos sexistas, el reconocimiento del papel de la mujer en la Historia (art.24) y la igualdad en el espacio de Educación Superior (art.25). Finalmente, en el contexto internacional, la Agenda 2030 de Naciones Unidas promueve en su Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 5 la igualdad de género con metas intrínsecamente vinculadas con la educación como “el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas a todos los niveles” (meta 5c).

Todas estas consideraciones legales con indicaciones expresas al área educativa promueven la construcción de una Agenda Feminista con un marcado carácter formativo, desde edades tempranas, lo que favorece indefectiblemente la creación de una democracia militante activa que fomenta la igualdad y la visibilidad de referentes femeninos, pertenecientes a todos los ámbitos de conocimiento. Desde esta perspectiva, el presente artículo examina los beneficios de promover una inclusión efectiva y real de la igualdad entre hombres y mujeres a través de una Agenda Feminista inclusiva, multicultural y global (Amorós, 2006) en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil en la Universitat de València. El objetivo principal es analizar el uso interdisciplinar del álbum ilustrado de no-ficción con estudiantes de 1º en la asignatura “Lengua extranjera para maestros” para reflexionar y diseñar propuestas curriculares centradas en la igualdad de género. Estas propuestas, creadas por el alumnado de magisterio –futuros maestros y maestras–, tienen la finalidad de plantear situaciones de aprendizaje, desde el hibridismo de la didáctica de la lengua, la literatura y el arte, a través de una metodología activa y viva basada en el fortalecimiento de una pedagogía feminista en aras de la formación de una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica (Martínez, 2016).

2. Inclusión de la Agenda Feminista en la formación del profesorado: hacia la concienciación de género en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil

Tal y como ya se ha indicado previamente, la inclusión de los postulados de la Agenda Feminista se considera una prioridad en el sistema educativo español, más si cabe, en la formación

del profesorado que será el encargado de actuar de guía y mediador entre las futuras generaciones en las escuelas. A este respecto, en los albores del segundo decenio del siglo XXI, en una era caracterizada por la multiculturalidad y la globalidad, el movimiento feminista resurge con fuerza intentando vehicular pequeñas acciones desde distintos campos del conocimiento y desde diferentes organizaciones (Valcárcel, 2008 y 2019). Así pues, la Universidad como institución representativa de un complejo entramado social y cultural no debe aislarse de las premisas de este movimiento, que ya en su cuarta ola, exige un compromiso mayor y más firme. En consecuencia, toda la comunidad universitaria es responsable de favorecer políticas feministas activas, incluido el alumnado, que de acuerdo con la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU), en su art.18 indica la garantía del derecho a una participación activa, libre y significativa para la promoción de la democracia. Del mismo modo, esta Ley focaliza su interés en la promoción de la cultura (art.19) y en el fomento del patrimonio histórico y cultural universitario (art.21), que incluye necesariamente una genealogía del saber femenino tanto en la docencia, como en la investigación y en el engranaje sociocultural de la institución.

Tradicionalmente, la mujer ha sido considerada como un ser inferior con una base justificativa no solo legal, sino también cultural que aludía a las “naturales” incapacidades femeninas o al discurso de la domesticidad, para ocultar todos sus logros (este hecho repercute sustancialmente en la escasa presencia de referentes femeninos desde la infancia). En la primera ola del feminismo, las reivindicaciones se basaban en la consecución de derechos civiles básicos (propiedad, voto); la segunda se identificaba con la consecución de la libertad sexual; la tercera y la cuarta se caracterizan por la integración y la interseccionalidad, así como por abogar por el desarrollo de un ecofeminismo crítico necesario para mitigar las problemáticas del patriarcado del consentimiento (Puleo, 2005), que sigue favoreciendo la exclusión de la mujer de las estructuras de poder y, por tanto, del sistema educativo en todas sus etapas. Este es, sin lugar a dudas, uno de los retos más identificados con la justicia social, para el futuro profesorado de Educación Infantil. Sobre este particular, la Educación Superior persigue el fin de formar nuevas promociones de profesorado con una concienciación de género, que fomente la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, aplicada, en este caso, a las aulas de Educación Infantil.

El futuro profesorado debe ser consciente de que la estereotipación no es natural, sino que se construye a lo largo de la vida y se inicia durante la etapa de la infancia (Connell y Pearse, 2018). De hecho, los niños y las niñas de entre 3 y 6 años (segundo ciclo de Educación Infantil) configuran sus propias nociones sociales y culturales del género a través de las acciones vertebradas en sus respectivos contextos (West y Zimmerman, 2009). Siguiendo los preceptos del post-estructuralismo feminista, Davies y Gannon (2011) indican que el alumnado en contexto escolar adquiere la dimensión de sujeto de género que va modulando y transformando a través de la exposición a distintas prácticas. En atención a la concepción de un género fluido, que se negocia y se (re)construye, el alumnado, desde edades tempranas, es agente de conocimiento y empieza a cuestionar determinados

roles a través, en muchas ocasiones, de la mediación docente que debe incidir en no perpetuar unas formas “deseables” de masculinidad y feminidad para el poder patriarcal.

Bajo estas consideraciones, es de urgente necesidad implementar de manera real y efectiva acciones formativas desde una praxis feminista transformadora, como la que aquí se analiza, entre el futuro profesorado de Educación Infantil. La finalidad es impulsar el desarrollo de una concienciación de género crítica que les ayude a construir género desde la equidad, la igualdad de oportunidades y la diferenciación positiva, en espacios de género entendidos como lugares de desarrollo de confianza básica (Gavilán, 2021).

3. Epistemología de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Infantil a través de textos literarios y recursos multimodales

La etapa de Educación Infantil es un periodo especialmente simbólico y crucial en el desarrollo integral del ser humano y, como apunta Kamerman (2006), requiere una estimulación cognitiva y una socialización adecuada para el desarrollo de los niños y niñas. Esta autora hace especial hincapié en la necesidad de prestar atención a la *educación íntegra* de los y las menores incluyendo su desarrollo estético, físico, social y cognitivo. En este sentido, el concepto de *desarrollo integral* es particularmente significativo dado que enfatiza la idiosincrasia de la Educación Infantil y la gran cantidad de elementos que se deben tener en cuenta, entre ellos, indudablemente, la igualdad. Además, esta etapa supone un primer contacto con el autoconocimiento, el entorno físico, la cultura, la lengua o la literatura. Se trata de un periodo educativo con identidad propia donde comienzan a forjarse los pensamientos y valores primarios de la infancia. Por estas razones, teniendo en cuenta la anterior concepción de la *educación íntegra*, esta etapa debe ser el inicio de una sólida configuración sobre valores morales y cívicos como la igualdad de género.

Por lo que respecta a la iniciación en una lengua extranjera, el reciente Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, en su art. 6.8 refleja la relevancia de realizar una primera aproximación a la lengua extranjera en el segundo ciclo, especialmente en el último año. Sin embargo, esta concepción sobre la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera no es novedosa como bien indica Alario (2002), quien subraya que los niños y niñas en la Antigua Roma ya eran educados en dos lenguas –latín y griego– desde su más tierna infancia. En cuanto a las ventajas de un acercamiento temprano a una lengua extranjera, Alario (2002) enfatiza la relevancia del desarrollo cognitivo del estudiantado y sigue las premisas de Chomsky sobre el *Language Acquisition Device* (LAD), si bien también señala la falta de producción verbal entre bebés y estudiantes de edad temprana.

Con todo, aunque la dimensión lingüística es sin duda fundamental en la enseñanza y aprendizaje de la L2, los nuevos desafíos educativos del mundo multimodal en el que vivimos exigen

que el profesorado ponga en práctica nuevos enfoques didácticos para guiar el aprendizaje hacia un nivel de construcción de significado que integre lenguaje, imágenes, literatura, música, cultura, etc. (Cope y Kalantzis, 2000; Kress, 2010; Serafini, 2014; Byram y Wagner, 2017). Como apunta Kern (2000), los textos literarios y multimodales constituyen espacios para el acto reflexivo y creativo que propician la oportunidad de hacer conexiones entre discurso y significado; entre lenguaje y contenido; entre lenguaje y cultura, entre culturas, y entre diversos modos de representación como son el sonido, el gesto, el movimiento, la imagen y el texto escrito. La multimodalidad y la literatura, su lectura y su interpretación, constituyen, por tanto, recursos esenciales en la enseñanza de L2 que nos permite integrar la variedad de conocimientos y formas de expresión –multiliteracidades– que el alumnado necesita adquirir (Reyes-Torres y Brisk, 2023).

En relación con el papel de la literatura en la didáctica de lenguas segundas (L2) es posible observar los constantes vaivenes que ha experimentado a lo largo del tiempo (Richards y Rodgers, 2001; Albadalejo García, 2007; Martín Sánchez, 2009). Durante el siglo XIX, la literatura se consideraba un modelo lingüístico y cultural, cuyo estudio se centraba en la traducción para la enseñanza de la gramática. Con la llegada del siglo XX, pasó a ser prácticamente ignorada dado que se antepusieron el aprendizaje mecánico de la lengua y los métodos estructurales. Como reacción a este planteamiento, en la década de los 70 comenzó a extenderse el enfoque comunicativo, centrado no tanto en la precisión de la respuesta como en saber utilizar la lengua en contextos reales. Estos contextos reales (pedir en un restaurante o hacer una reserva en un hotel), muchas veces, como explica Núñez (2015), relegaban los textos literarios a los márgenes. Por último, estudios recientes sobre la función de la literatura en el siglo XXI muestran una inclinación predominante a integrarla como un recurso clave en la enseñanza de lenguas extranjeras (Mendoza Fillola, 2007; Paran, 2008; Bland, 2018, Reyes-Torres, 2019; Peñas Ruiz, 2021).

Las razones, como veremos, para esta tendencia son convincentes. Desde una perspectiva social, la enseñanza y el aprendizaje de L2 en la actualidad se conciben como un proceso interactivo que debe contribuir tanto a la formación personal y cultural del alumnado como al desarrollo de su capacidad para pensar, comprender la realidad y expresar sus ideas (Kern 2000; López-Sánchez 2014; Lacorte 2015; Paesani, Allen y Dupuy, 2016; Muñoz-Basols, Gironzetti y Lacorte, 2019; Reyes-Torres y Brisk, 2023).

En este marco, Paesani, Allen y Dupuy (2016) y Reyes-Torres (2019) destacan la importancia de los textos literarios como recursos fundamentales en el aprendizaje de lenguas, que ayudan al estudiantado a crear significado de una manera crítica y reflexiva y a interpretar el discurso de manera oral, escrita y visual. La misma línea es compartida por Kern (2000) cuando expresa que los textos se convierten en espacios donde se producen conexiones significativas y creativas entre el discurso y el significado, entre la lengua y el contenido, y entre la lengua, la cultura propia y la cultura del otro. En resumen, a través de un texto literario, el alumnado puede establecer conexiones globales e interculturales en su vida diaria. En este sentido, el concepto tradicional de *literacidad* ha cambiado y aparecen nuevos tipos de *multiliteracidades* que difieren de las convencionales de los tiempos pre-

digitales. Elsner (2011) explora la complejidad y la magnitud de este concepto de *literacidades* múltiples indicando que estas implican un desarrollo funcional, visual y multimodal, además de una concienciación plurilingüe y el fomento del pensamiento crítico y las competencias digitales.

De esta forma, la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera a través de textos literarios ha evolucionado y hoy en día conlleva tanto una recuperación de la literatura como la inclusión de propuestas de multialfabetización contemporáneas (Kalantzis, Cope y Zapata, 2019; Reyes-Torres, Portalés Raga y Bonilla Tramoyeres, 2020). Esta transformación crítica se complementa con el uso de álbumes ilustrados en Educación Infantil donde la *literacidad* visual adquiere un papel crucial en una enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras con perspectiva de género y de justicia social.

4. El uso del álbum ilustrado en Educación Infantil: El auge del género de no-ficción

El álbum ilustrado ha sido objeto de estudio en investigaciones nacionales e internacionales (Bader, 1976; Nodelman, 1988; Caparrós, 1989; Colomer, 2002; G. Lartitegui, 2004; Dupont-Escarpit, 2006). Sin una definición clara debido a su complejidad, todas ellas coinciden en indicar que se trata de un formato que representa “más que un libro”. En esta misma sintonía se expresa Fajardo (2014: 57), que, citando a Lewis (2005), Hanán Díaz (2007) y Durán (2009), propone la siguiente definición:

“[...] más que un libro, es un objeto artístico con capacidad narrativa que se vale de un lenguaje híbrido compuesto de imagen y texto, estructurado a través del diseño gráfico y que observa rasgos propios de la metafiction (exceso, indeterminación y subversión de la forma narrativa), gracias al tipo de colaboración que estos códigos (visual y lingüístico) crean entre sí mediante una fuerte interconexión e interdependencia dialógica en la construcción de los significados narrativos y emocionales, generando así otros rasgos característicos como la simultaneidad de planos narrativos, el préstamo de códigos de otras artes y tecnologías, la capacidad de síntesis y visión caleidoscópica de la realidad, la relatividad del conocimiento que trata, y sobre todo: exigir la participación activa de los receptores en esa construcción de significados, todo lo cual lo convierte en un producto emblemático de la postmodernidad” .

Como detalla la autora, la interpretación de un libro ilustrado como un objeto artístico con identidad propia permite, sobre todo, la participación activa del alumnado en la creación de significado a través de la multimodalidad. En esta línea de argumentación, Hoster y Lobato (2007:119) describen su percepción sobre los libros ilustrados de la siguiente manera:

“El álbum ilustrado es un producto estético, artístico y, a menudo, didáctico: narra historias o nos transmite emociones, pero también constituye un material ideal para formar lectores competentes, capaces de enfrentarse a obras complejas. Acercarnos a niños y jóvenes con este nuevo material es un

reto porque, si bien la educación literaria ha privilegiado durante mucho tiempo el texto escrito, hay que aceptar que la lectura de la imagen cobra cada vez más relevancia a medida que su presencia en la vida cotidiana aumenta; y las características del álbum ilustrado lo convierten en un recurso idóneo tanto para la iniciación a la competencia literaria como para el afianzamiento de la habilidad lectora en los jóvenes”.

Como vemos, las autoras enfatizan la visión estética y artística del álbum ilustrado, ya que la imagen se convierte en un aspecto fundamental en la introducción de la competencia lectora y literaria desde edades tempranas. Además, se resalta la aplicación didáctica de este formato. Esta naturaleza ha contribuido significativamente al auge del género de no-ficción en la actualidad como elemento híbrido entre la instrucción y el placer estético (Romero, Florido y Heredia, 2021; Sampériz, Taberero, Colón y Manrique, 2021; Grilli, 2020; Goga, Iversen y Teigland, 2021).

En esta línea, Grilli (2022) enfatiza la poderosa y significativa presentación del mundo que ofrecen los nuevos álbumes ilustrados de no-ficción y, por tanto, la posibilidad de crear experiencias de aprendizaje integradoras (aproximaciones a las situaciones de aprendizaje propuestas en el anexo III del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil). Además, asevera que muchos de estos álbumes presentan una información sólida a través de una estética cuidada, combinando la precisión del mensaje con la sofisticación artística y satisfaciendo, al mismo tiempo, la necesidad de conocimiento y la sensibilización estética de los lectores y las lectoras.

5. La inclusión de referentes femeninos en Educación Infantil: Agenda Feminista desde edades tempranas

La construcción y el desarrollo de una Agenda Feminista desde edades tempranas incluye, necesariamente, la inclusión de referentes femeninos pertenecientes a todos los campos de conocimiento en la etapa de Educación Infantil. Como se ha comentado anteriormente, el desarrollo de esta Agenda se puede complementar con la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras a través de álbumes ilustrados. Estos recursos multimodales se pueden utilizar desde edades tempranas para mostrar referentes femeninos en las escuelas, por ejemplo, desde la temática STEM (Calvo, 2019), tradicionalmente asociada al género masculino. Por tanto, podemos afirmar que se ha avanzado en la inclusión, pero todavía queda camino por recorrer en la configuración de “gender-friendly schools”. De acuerdo con Mannathoko (2008), este tipo de escuelas no discriminan ni a los niños ni a las niñas en tanto que se manifiestan en contra del refuerzo constante de una masculinidad social dominante que percibe al género femenino como inferior y que limita de manera considerable una completa participación de las niñas en las estructuras y procesos escolares.

Esta concepción corresponde a un feminismo integrador que no solo fomenta la igualdad sino que trata de evitar el arraigo de las masculinidades tradicionalmente dominantes en favor de unas nuevas vinculadas con el ecofeminismo y su idea fundamental de la ética del cuidado, de la corresponsabilidad y la conciliación familiar y laboral; en definitiva, se produce un proceso de humanización en aras de la justicia social, la dignidad y la libertad (Sambade, 2020). Aplicado a la educación, desde la infancia, todo el alumnado es incentivado a realizar las mismas tareas, a expresar sus sentimientos y a tener referentes tanto femeninos como masculinos. Así, tal y como ya se ha incidido, el dominio patriarcal y la marginación de la mujer de la vida pública son algunas de las causas-raíz de los impactos que determinadas conductas y comportamientos próximos a la hegemonía patriarcal provocan en la vida de las mujeres y de las niñas.

A tales efectos, la visibilidad de mujeres, referentes en la Historia de la humanidad, identificadas con características como la perseverancia, el esfuerzo, el trabajo o la tenacidad para lograr sus objetivos, es una sugerente iniciativa para contribuir al desarrollo de una Agenda Feminista desde edades tempranas. Sin embargo, aunque se han producido cambios sustanciales y las visiones estereotipadas y la marginación de la mujer de los manuales escolares se ha mitigado, todavía quedan muchas “mujeres que faltan” en la mayoría de las ramas de conocimiento. Esta situación tiene su reflejo también en las etapas inferiores como Educación Infantil donde el peligro de la historia única (Ngozi Adichie, 2018) representa una realidad con graves consecuencias a corto y largo plazo, sobre todo en la perpetuación de estereotipos y roles de género. Por ello, propuestas como la que presentamos seguidamente, adquieren una notoriedad decisiva en la creación de espacios de género que favorecen la generación de un imaginario colectivo que contribuye al fomento de una memoria democrática que incluye a las mujeres a través de su visibilidad textual y visual en el álbum ilustrado *Baby's Big World. Women who changed the world* (2020).

6. Creando espacios de género con profesorado de Educación Infantil en formación

La creación de espacios inclusivos propicia el origen de nuevas experiencias de aprendizaje que conllevan la libre elección del estudiantado (Subirats, 2019) y la construcción de una cultura de paz y de convivencia pacífica desde la igualdad de género (Medrano, 2016). Este es el objetivo principal de la experiencia didáctica que se detalla a continuación, bajo el marco legal del reciente Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Infantil, que ha entrado en vigor este mismo curso 2022/2023. Por lo que respecta a su contenido, se resalta la finalidad de la etapa en el *desarrollo integral* del ser humano en sus dimensiones física, emocional, sexual, afectiva, social, cognitiva y artística y la educación en valores (art.4). En lo concerniente a la igualdad de género, señala que los niños y las niñas “elaboren una imagen de sí mismos positiva, equilibrada e igualitaria y libre de estereotipos discriminatorios” (art.

6.5). Por lo que a esta experiencia compete no podemos desdeñar la relevancia de la iniciación a la lengua extranjera (art. 6.8), también presente en el art. 11 del Decreto 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil, que indica la idoneidad del uso de las lenguas vehiculares en situaciones comunicativas cotidianas y participativas, extrapolables a la creación de situaciones de aprendizaje positivas y significativas donde el alumnado desarrolle competencias básicas como la plurilingüe o la ciudadana y específicas como el establecimiento de interacciones sociales en condiciones de igualdad.

Por tanto, en esta experiencia de aula, los futuros maestros y maestras de Educación Infantil reflexionan sobre la necesidad de diseñar propuestas curriculares que integren espacios de género a través del uso de álbumes ilustrados de no-ficción que dan voz a referentes femeninos históricos y que generan situaciones de aprendizaje significativas.

6.1. Contextualización y descripción del grupo

La asignatura “Lengua inglesa para maestros” se configura como obligatoria en el Grado de Maestro/a de Educación Infantil en primer curso. Con un doble carácter, lingüístico y didáctico, esta materia centra su foco de interés tanto en la adquisición de un nivel B1 MCER como en la realización de una primera aproximación a la didáctica de la lengua y la literatura en lengua inglesa desde la interdisciplinaridad en contextos plurilingües, que promueva la creación y puesta en práctica de actividades que favorezcan el desarrollo intelectual y social.

La experiencia se llevó a cabo durante el curso 2022-2023 con un grupo de 42 estudiantes, todas mujeres, con un clima de trabajo satisfactorio y una alta participación en todas las actividades programadas, especialmente, en aquellos apartados que más incidían en la inclusión de un enfoque metodológico activo, vivo y feminista.

6.2. Objetivos de aprendizaje

Por lo que respecta a los objetivos de aprendizaje, es fundamental establecerlos de manera concreta para poder diseñar las lecciones y las tareas pertinentes en torno a los mismos. En este caso son los siguientes:

- Crear una concienciación de género entre futuro profesorado de Educación Infantil a través de la generación de espacios inclusivos.
- Fomentar el trabajo colaborativo como simulación previa al universo laboral de las escuelas.
- Reflexionar sobre la inclusión de una perspectiva democrática en las situaciones de aprendizaje, evitando las desigualdades y la perpetuación de estereotipos y roles de género.

- Examinar el uso del álbum ilustrado en la enseñanza/aprendizaje de la lengua inglesa a través de la interdisciplinaridad.
- Analizar el hibridismo de la didáctica de la lengua y la literatura con otras artes y disciplinas: ciencias sociales, artes plásticas, etc.
- Contribuir a la creación de un canon multicultural con perspectiva de género que fomente una democratización del conocimiento desde edades tempranas.
- Profundizar en la relevancia de realizar una adecuada y justificada selección de materiales desde la multimodalidad.

6.3. Selección de recursos multimodales en Educación Infantil

Esta sección se encuentra dividida en dos apartados. Por un lado, se ofrece un detallado listado de elementos que configuran un exhaustivo compendio de criterios de selección de recursos multimodales en Educación Infantil, concretamente en atención al álbum ilustrado. Por otro, utilizando los citados elementos, se realiza un análisis pormenorizado del álbum *Baby's Big World. Women who changed the world.*

6.3.1. Criterios de selección

A los tradicionales criterios en torno a la edad, los intereses, necesidades, situación sociocultural y nivel lingüístico (Collie y Slater, 1987), sin olvidar la autenticidad (Ellis y Brewster, 1991), en esta propuesta sumamos elementos clave como la adecuación del uso del álbum ilustrado en la etapa de Educación Infantil y el poder de la combinación entre texto e imagen, además del enfoque desde una perspectiva democrática y la comprobación de la adecuación del recurso a los contenidos y objetivos de la etapa.

Tabla 1: Criterios de selección

Adecuación del uso del álbum ilustrado	Identificación con un personaje infantil, finales esperanzadores, desarrollo de la literacidad narrativa y visual
Inclusión de una perspectiva democrática	Derechos humanos, género y ODS
Adecuación con áreas de Educación Infantil	Crecimiento en Armonía Descubrimiento y Exploración del Entorno Comunicación y Representación de la Realidad

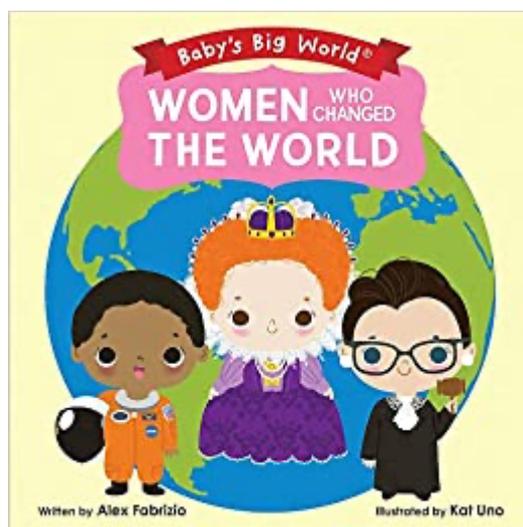
Fuente: elaboración propia.

En cuanto al primer elemento sobre la adecuación del uso del álbum ilustrado (Nodelman, 1988 y Nikolajeva y Scott, 2001) se debe tener en cuenta la presencia de personajes infantiles con los

que la niñez se pueda sentir identificada. Asimismo, se valora la aparición de finales esperanzadores que transmitan un mensaje positivo y también el formato del álbum como objeto artístico (portada, contraportada, palabra e imagen) que fomenta el desarrollo de *multiliteracidades*. En referencia a la inclusión de la perspectiva democrática, se contempla en tres elementos complementarios: (1) la defensa de los Derechos Humanos y de la libertad y la dignidad del ser humano como persona; (2) la perspectiva de género/sexo (Harding, 1987) que se articula en el fomento de recursos con autoría femenina tanto en la escritura como en la ilustración, la reivindicación de personajes femeninos protagonistas sin visiones estereotipadas y pertenecientes a distintas áreas de conocimiento; (3) ODS: presencia de ODS. Por último, cabe anotar la relación del recurso elegido con las áreas de Educación Infantil dado que promueve el conocimiento del entorno desde una postura armónica, el compromiso ciudadano y la capacidad de expresión y comunicación.

6.3.2. Análisis de *Baby's Big World. Women who changed the world*

Imagen 1. Portada del álbum ilustrado seleccionado



- Uso del álbum ilustrado: Como se puede apreciar en la Imagen 1, su tamaño es pequeño y cómodo para el tacto infantil. Además, el material utilizado, el cartón, permite el tratamiento del álbum incluso como un juguete. Asimismo, la portada y la contraportada constituyen, sin duda, el primer acercamiento a este artefacto intercultural ya que la infancia inicia su lectura (tanto visual como textual, principalmente visual en esta etapa académica) interactuando con estas partes. En la portada principal, acompañada de colores vivos, se puede observar la imagen de un globo terráqueo y las figuras de tres importantes e icónicas mujeres: Elizabeth I, Mae

Jemison y Ruth Bader Ginsburg. La imagen de estos personajes se presenta con una clara apariencia facial infantil con el propósito de conseguir una identificación con este tipo de audiencia. Así, cada mujer se presenta a través de una imagen de niña pequeña donde se muestran sus principales rasgos. Además, la predominancia de la imagen es latente ya que el texto solo se compone de una breve frase rítmica donde destaca el uso de un vocabulario que huye de estereotipos de género: “independent”, “equality”, “lead”, “adventures”, “scientific”, “transform”, “change”, etc.

- **Perspectiva democrática:** Todos los referentes femeninos son tratados con dignidad y se proclama su libertad como seres independientes y capaces de conseguir sus objetivos a través del sacrificio, la pasión y el trabajo. La obra está escrita por la profesora de literatura británica moderna de la Nicholls State University, Alex Fabrizio, creadora de la colección *Baby's Big World*, cuyo objetivo es mostrar ciencia desde una perspectiva de género, e ilustrada por Kat Uno, ilustradora freelance, cuya principal línea de trabajo es la caracterización de personajes infantiles. Por lo que respecta a los personajes protagonistas, la selección corresponde a diferentes periodos históricos y campos de conocimiento:

- Cleopatra: Aparece como una mujer valiente que vive aventuras en un barco.
- Elizabeth I: Se muestra con un mapa y unas piezas de ajedrez, como una mujer independiente que es capaz de liderar una nación.
- Jane Austen: Se identifica con una escritora de cuentos en una habitación llena de libros.
- Sacagawea: Se ofrece una visión inclusiva, como una valiente aventurera.
- Ada Lovelace: Se identifica con una excelente inventora.
- Harriet Tubman: Se recrea una imagen protectora de los demás.
- Marie Curie: Se observa la presencia real de la mujer en la ciencia.
- Coco Chanel: Se muestra como una mujer capaz de transformar la moda en su taller.
- Frida Kahlo: Aparece como una orgullosa pintora.
- Rosa Parks: Se proyecta el activismo a favor de la igualdad.
- Ruth Bader Ginsburg: Se muestra la aplicación de la ley justa.
- Jane Goodall: Se ofrece una imagen de exploradora.
- Wangari Maathai: Se ofrece una visión femenina del cuidado de la Tierra.
- Mae Jemison: Se muestra como una brillante astronauta.

Los ODS que se reflejan en esta historia son los siguientes: (1) fin de la pobreza entendida desde una vertiente cultural de visibilidad femenina, (4) educación de calidad, (5) igualdad de género, (10) reducción de las desigualdades en tanto que se da voz a referentes femeninos.

- Áreas de Educación Infantil: la historia permite al alumnado un desarrollo integral en armonía al tener acceso a referentes femeninos que fueron, en muchos casos, niñas anónimas que consiguieron sus objetivos, asimismo los mensajes de la historia favorecen la comunicación verbal y no-verbal y el descubrimiento de un entorno en clave feminista.

6.4. Planificación, diseño y desarrollo de las sesiones en Educación Superior

En esta sección se detalla la planificación, el diseño y el desarrollo de las sesiones que se llevaron a cabo en el aula universitaria como espacio de género, conducentes al diseño de situaciones de aprendizaje significativas desde este prisma.

Tabla 2: Sesiones, contenidos y objetivos

Sesiones	Contenidos	Objetivos
Sesión introductoria (120 minutos)	Introducción al recurso multimodal escogido Selección de recursos multimodales Uso del álbum ilustrado en lengua inglesa con perspectiva de género Creación de grupos de trabajo	Concienciar al futuro profesorado sobre la importancia de la selección de recursos multimodales Reflexionar sobre los beneficios del uso del álbum ilustrado en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras Examinar la inclusión de un enfoque metodológico feminista en la docencia desde edades tempranas a través de la creación de espacios de género en situaciones de aprendizaje globales e inclusivas
Sesión de diseño I (120 minutos)	Trabajo en grupo con mediación del equipo docente	Planificar y diseñar una situación de aprendizaje significativa desde un enfoque feminista Fomentar el trabajo en grupo y el reparto equitativo de tareas
Sesión de diseño II (120 minutos)	Contenido compartido con la sesión anterior	Objetivos compartidos con la sesión anterior
Sesión de diseño III (120 minutos)	Contenido compartido con la sesión anterior	Objetivos compartidos con la sesión anterior
Sesión de debate	Debate colaborativo grupal	Examinar la relevancia y la adecuación de cada una de las situaciones de aprendizaje propuestas

Fuente: elaboración propia.

El objetivo principal de la primera sesión consistió en revisar contenidos teóricos en torno a la creación de situaciones de aprendizaje con perspectiva de género, atendiendo a los beneficios del uso del álbum ilustrado en lengua inglesa y a la idoneidad de seguir unos criterios de selección específicos. Así, el equipo docente presentó la elección razonada y crítica de *Baby's Big World. Women who changed the world*. Seguidamente, se realizó una lectura narrativa y visual del mismo y una discusión sobre su pertinencia o no en el aula de Educación Infantil. Para concluir esta primera sesión

introdutoria, se formaron 6 grupos de 7 personas cada uno, repartidos de la siguiente forma: dos de ellos diseñarían una situación de aprendizaje para primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil, dos para el segundo curso y los dos restantes para el tercero. Cada miembro del grupo tendría una tarea específica y se nombraría un portavoz. Emulando una situación real en una escuela los grupos de cada curso deben llegar a acuerdos para la realización de su situación de aprendizaje. Del mismo modo, todos los grupos juntos deben abordar la realización de una tarea final donde intervenga todo el alumnado del ciclo.

Las tres sesiones siguientes se planificaron para el diseño de las situaciones de aprendizaje en base a las siguientes premisas: (1) Identificar un reto basado en la visibilidad de referentes femeninos; (2) Vehicular las tareas propuestas con el desarrollo de competencias básicas, específicas, objetivos y principios pedagógicos presentes tanto en el Decreto nacional como en el de la Comunitat Valenciana. Finalmente, en la quinta sesión se presenta la situación de aprendizaje final de cada curso y la tarea final conjunta.

7. Resultados y discusión

En primer lugar, se presenta un breve resumen de las situaciones de aprendizaje presentadas por los grupos para cada curso junto a la actividad final de ciclo (cuento musicalizado), en la última sesión de debate:

- Situación de aprendizaje (primer curso): El reto identificado era dar visibilidad a las mujeres del álbum, al menos consiguiendo que se aprendieran los nombres y entraran a formar parte del imaginario personal de la clase, a la vez que realizaban una primera incursión en el uso de la lengua inglesa. Para ello, se presentaron cinco sesiones de 45 minutos cada una. Las dos primeras dedicadas a la lectura interactiva y colaborativa en voz alta, narrativa y visual, haciendo hincapié en las características y acciones de los personajes. Las siguientes dos sesiones se centraron en el desarrollo de tareas interdisciplinarias: dibujo grupal de su mujer favorita y la sub-tarea que completaba la grupal de ciclo: una representación teatral del álbum ilustrado. El grupo de 3 años realizaría las máscaras.
- Situación de aprendizaje (segundo curso): En este caso, el reto de dar visibilidad a los referentes femeninos del álbum se incrementaba con la identificación de sus propios referentes (conocimientos previos). Se presentaron cinco sesiones de 45 minutos cada una. Las dos primeras destinadas a una lectura colaborativa del álbum. Las dos siguientes a la preparación y grabación de un video cantando y bailando los textos rimados del álbum. La última de las sesiones se dedicó al teatro grupal y el grupo de 4 años sería el encargado de grabar un vídeo invitando a la representación.

- Situación de aprendizaje (tercer curso): Como en el resto de los cursos, el reto era visibilizar los referentes femeninos del álbum y sus logros. Se presentaron 5 sesiones. Las dos primeras se dedicaron a la lectura colaborativa del álbum con marionetas. La tercera y la cuarta se dedicaron a preparar la obra de teatro basada en las protagonistas femeninas. En la quinta, bajo la unión del binomio escuela-familia, cada estudiante presenta a un miembro femenino de su familia.

Se seleccionan las siguientes categorías de análisis, en alusión a los objetivos y contenidos de la intervención realizada:

- Concienciación de género a través del diseño de situaciones de aprendizaje: Tal y como se advierte a partir de las presentaciones realizadas, en todos los casos, partieron de un reto enfocado en la perspectiva de género. Desde este prisma, se diseñaron iniciativas para guiar al alumnado en la construcción de significado y en la conciencia de género. Además, se pretendía indagar en las experiencias previas del alumnado, favorecer la transformación práctica del aprendizaje en la vida diaria y fomentar el desarrollo del pensamiento crítico (Prieto y Fernández, 2022: 25-26). Igualmente, otro de los objetivos esenciales era la promoción de la competencia plurilingüe (Lisa y Timón, 2023) y de competencias para una cultura democrática (Consejo de Europa, 2018).
- Uso del álbum ilustrado y de la técnica del *storytelling*: Todos los grupos han propuesto la realización de una lectura sosegada, reposada, crítica y colaborativa en voz alta (Chambers, 1993; Roche, 2015 y Turkle, 2017) a través de esta técnica como un excelente recurso para la integración de contenidos en la enseñanza de la lengua extranjera en Educación Infantil (García, 2015). Cabe subrayar que en el caso del último curso se añaden unas marionetas (creación prevista por el futuro profesorado) con el objeto de visibilizar a las mujeres de una forma más visual y dinámica a través de creaciones artísticas propias (García, 2022:104). Por lo que respecta a las ventajas del uso del álbum, todos los grupos reflexionan sobre la idoneidad de la predominancia de la imagen sobre el texto y de la adecuación del formato para su uso en lengua inglesa en Educación Infantil. Es un recurso que facilita el desarrollo de las competencias didáctico-lingüísticas del profesorado en formación pues deben reflexionar sobre cómo guiar su lectura. Además, consideran que el ejemplo escogido promueve una participación activa entre el alumnado y constituye una herramienta de cambio social (Uyá, 2018), que contribuye significativamente en la creación de espacios de género en las aulas.
- Hibridismo entre la didáctica de la lengua y la literatura y otras artes: En todas las contribuciones destaca la imbricación de didácticas específicas en tanto que ahondan en que “la perspectiva de género debe abordarse de forma transversal en todas las áreas del currículo” (Marín del Ojo y Cancelas-Ouviña, 2021:68). Así, se perciben incursiones claras en la didáctica de las ciencias sociales desde la Agenda Feminista (Gil, Ramiro y Prades, 2019) o

en las artes plásticas para evitar los estereotipos de género (García-Huidobro y Montenegro, 2021). De igual manera, el diseño y planificación conjunta del producto final como una tarea de ciclo se vehicula con la música a través de la creación de un cuento musicalizado, con el objetivo de transmitir un determinado mensaje (visibilidad de referencias femeninas) a través del sonido y del movimiento, como ejemplo de sostenibilidad curricular (García, 2019).

8. Conclusiones

La incorporación de una Agenda Feminista centrada en la población infantil, identificada como ciudadanía de plena derecho, constituye uno de los retos más significativos de la contemporaneidad. Partiendo de este desafío, desde el Espacio de Educación Superior se debe promover la creación de espacios de género donde los futuros y futuras docentes investiguen, indaguen y reflexionen de forma crítica sobre la necesidad de alcanzar acuerdos que permitan la implantación de un enfoque metodológico activo, vivo y feminista en las escuelas desde edades tempranas. Con esta finalidad, la configuración de proyectos interdisciplinarios, basados en recursos multimodales como el álbum ilustrado, brindan un amplio abanico de posibilidades en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras para explorar la voz de las mujeres de forma real y efectiva y en igualdad. En virtud del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, este estudio corrobora las ventajas del diseño de situaciones de aprendizaje que tengan como punto de partida el reto de la visibilidad de referentes femeninos desde la infancia a través de la literatura de no-ficción, en un ejercicio de ciudadanía democrática y de justicia social mediante el desarrollo de competencias básicas, específicas y principios pedagógicos desde un prisma feminista, inclusivo, multicultural y global, que garantice una educación para la libertad.

Esta mentada educación para la libertad se imbrica con el desarrollo de capacidades críticas, analíticas, reflexivas, artísticas, lingüísticas, culturales, sociales y creativas que permiten al futuro profesorado de Educación Infantil guiar a su alumnado para cuestionar los roles y estereotipos de género y perder su actitud complaciente hacia el poder dominante (Zipes, 2006). Este cuestionamiento tan significativo puede iniciarse a partir del análisis e interpretación de textos literarios. En el caso de *Baby's Big World. Women who changed the world*, tanto sus textos como sus imágenes rompen la visión tradicional de la feminidad, basada en “la construcción de personajes femeninos asociados a papeles subsidiarios, a funciones de cuidado de los demás, como sujetos preocupados principalmente por su aspecto físico o como objetos de deseo” (Cabrera y Martínez-Bello, 2014:183). En consecuencia, se advierte la presencia de características de liderazgo, iniciativa propia, poder e independencia, que permiten la metafórica adquisición de la mayoría de edad de la mujer, ya reclamada por Poulain de la Barre en el siglo XVII.

En suma, la demanda de una Agenda Feminista con directrices específicas en materia educativa desde la primera infancia no es solo un imperativo constitucional, sino también un desafío global que necesita una legitimación y un reconocimiento social en todas las esferas de la vida, especialmente en las aulas de escuelas y universidades, como primer cimiento de una democracia real, que no solo no excluye a la mitad de la población, sino que genera las mismas oportunidades de visibilidad para toda la ciudadanía.

BIBLIOGRAFÍA

Alario, Carmen (2002): “La introducción de las LEs en la Educación Infantil”. En: José Manuel Vez, Carmen Guillén y Carmen Alario (eds.): *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis, pp.199-224.

Albadalejo García, María Dolores (2007): “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica.” En: *MarcoELE*, nº. 5, pp.1-51.

Amorós, Celia (2006): “Por una agenda feminista global y multicultural”. En: *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*, vol. 3, nº. 48, pp. 7-12.

Bader, Barbara (1976): *American Picturebooks from Noah's Ark to The Beast Within*. New York: Macmillan Publishing Company.

Bland, Janice (2018): *Using Literature in English Language Education Challenging Reading for 8-18 Year Olds*. London: Bloomsbury Academic.

Byram, Michael y Wagner, Manuela (2017): “Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue”. En: *Foreign Language Annals*, nº. 51, pp. 140–151.

Cabrera, Yolanda y Martínez-Bello, Vladimir (2014): ““Libros para niñas y libros para niños”: Presencia de estereotipos de género en una colección de libros para dibujar”. En: *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, nº. 9, pp.182-215.

Calvo, Encina (2019): Actividades para promover vocaciones STEM en las niñas. En Pedro Membiela, María Isabel Cebreiros y Manuel Vidal (eds.): *Panorama actual de la enseñanza de las ciencias*. Ourense: Educación Editora, pp. 641-647.

Caparrós, María (1989): “El niño ante el libro de imágenes”. En: *Comunidad educativa*, nº. 174, pp. 14-16.

Chambers, Aidan (1993): *Tell Me - Children, Reading and Talk*. Estados Unidos: Stenhouse Publishers.

Collie, Joanne y Slater, Stephen (1987): *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Colomer, Teresa (2002): *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Connell, Raewyn y Pearse, Rebecca (2018): *Género: desde una perspectiva global*. Valencia: Publicacions Universitat de València.

Consejo de Europa (2018). *Competencias para una Cultura Democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Constitución Española de 1978. En: *BOE núm.311, de 29 de diciembre de 1978*. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf> [23/02/2023].

Cope, Bill y Kalantzis, Mary (2000): *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge.

Davies, Bronwyn y Gannon, Susanne (2011): “Feminism/Poststructuralism”. En: Cathy Lewin y Bridget Somekh (Eds.): *Theory and methods in social research*. Londres: Sage, pp. 312-319.

Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Disponible en: https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf [23/02/2023].

Decreto 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil. En: DOGVA núm. 9402, de 10 de agosto de 2022. Disponible en: https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7571.pdf [23/02/2023].

Duff, Alan y Maley, Alan (1990): *Literature*. Oxford: Oxford University Press.

Dupont-Escarpit, Denise (2006): “Leer un álbum ¡es fácil!”. En: *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, pp. 7-22.

Durán, Teresa (2009): *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro.

Ellis, Gail y Brewster, Jean (1991): *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. London: Penguin English.

Elsner, Daniela (2011): “Developing multiliteracies, plurilingual awareness & critical thinking in the primary language classroom with multilingual virtual talkingbooks”. En: *Encuentro*, n.º. 20, pp. 27-38.

Fabrizio, Alex (2020): *Baby’s Big World. Women who changed the world*. Estados Unidos: Ingram Services.

Fajardo, Delia María (2014): “El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literaria intercultural”. En: *Educación en Revista*, n.º. 52, pp. 45-68.

G. Lartitegui, Ana (2004): “El nuevo concepto de libro ilustrado”. En: *Educación y biblioteca*, n.º. 144, pp. 7-14.

García, Albano (2019): “Inclusión de la sostenibilidad en la formación inicial y continua del profesorado a través del cuento musicado”. En: *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, n.º. 16, pp. 47-63.

García, Elena (2022): “Proyecto de educación plástica y visual para la formación del futuro profesorado: "Mujeres artistas españolas. Marionetas de papel"”. En: *Pulso: revista de educación*, n.º. 45, pp. 101-121.

García, Soraya (2015): “Storytelling como recurso de enseñanza y aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera en educación infantil”. En: Manuel Francisco Rábano y Soraya García (coords.): *Inglés para el Grado en Magisterio de Educación Infantil: aspectos básicos, propuestas y actividades*. Madrid: Editorial Universidad de Alcalá, pp.71-89.

García-Huidobro, María Rosario y Montenegro, Catalina (2021): “Proyectos artísticos pedagógicos con enfoque de género para el trabajo en la escuela”. En: *Foro educacional*, n.º. 36, pp. 101-131.

Gavilán, Diego (2021): *La integración de la igualdad de género en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria: Los espacios de género*. Tesis Doctoral. Alicante: Universidad de Alicante.

Gil, José Vicente; Ramiro, Enric y Prades, Sara (2019): “Recursos educativos para una agenda feminista, desde la didáctica de las ciencias sociales” En: *Dossiers feministes*, n.º. 25, pp. 57-72.

Goga, Nina; Iversen, Sarah Hoem y Teigland, Anne-Steffi (eds.) (2021): *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks. Theoretical and analytical approaches*. Oslo: Scandinavia University Press.

Grilli, Giorgia (2020): *Non-fiction Picturebooks: Sharing Knowledge as an Aesthetic Experience*. Italia: Edizioni ETS.

_____. (2022): “The Non-Fiction Picturebook: Knowing the World as an Integrated Experience”. En: *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, vol. 26, n.º. 64, pp. 33-43.

Hanán Díaz, Fanuel (2007): *Leer y mirar el libro álbum ¿un género en construcción?* Bogotá: Norma.

Harding, Sandra (1987): *Feminism and Methodology: Social Science Issues*. Estados Unidos: Indiana University Press.

Hoster, Beatriz, y Lobato, María José (2007): “Iniciación a la competencia literaria y artística a través del álbum ilustrado”. En: *Lenguaje y textos*, n.º. 26, pp. 119-134.

Kalantzis, Mary, Cope, Bill y Zapata, Gabriela (2019): *Las alfabetizaciones múltiples: Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.

Kammerman, Sheila (2006): “A global history of early childhood education and care”. En: *Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong foundations: early childhood care and education*, pp. 1-92. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147470> [23/02/2023].

Kern, Richard (2000): *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kress, Gunther (2010): *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Nueva York: Routledge.

Lacorte, Manel (2015): “Methodological approaches and realities”. En: Manel Lacorte (ed.): *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*, Londres: Routledge, pp. 99-119.

Lewis, David (2005): “La constructividad del texto: el libro-álbum y la metaficción”. En: BANCO DEL LIBRO (ed.): *El libro álbum, invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro, pp. 86-103.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. En: *BOE núm. 71, de 23 de marzo de 2007*. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf> [23/02/2023].

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. En: *BOE núm. 70, de 23 de marzo de 2023*. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2023/BOE-A-2023-7500-consolidado.pdf> [11/05/2023].

Lisa, Pedro y Timón, Marta (2023): “Reflexiones sobre la concreción en el aula del currículo establecido en la lomloe para primera lengua extranjera y los retos para el profesorado”. En: *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, n.º. 67, pp. 1-23. Disponible en: <https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/675/1299> [11/05/2023].

López-Sánchez, Ana (2014): “Hacia una pedagogía para la multialfabetización: El diseño de una unidad didáctica inspirada en las propuestas del New London Group”. En: *Hispania*, vol. 97, n.º. 2, pp. 281-297.

Mannathoko, Changu (2008): “Promoting Education Quality through Gender-Friendly Schools”. En: Mercy Tembon y Lucia Fort: *Girls' Education in the 21st Century. Gender Equality, Empowerment, and Economic Growth*. Estados Unidos: The World Bank, pp.127-134.

Marín del Ojo, Patricia y Cancelas-Ouviña, Lucía-Pilar (2021): “Teaching in Secondary Education with gender perspective: proposal of a Guide on Anglo-Saxon women in English”. En: *Lenguaje y textos*, n.º. 54, pp. 67-82.

Martín Sánchez, Miguel Ángel (2009): “Historia de la metodología de lenguas extranjeras.” En: *Tejuelo, Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º. 5, pp. 54-70.

Martínez, Irene (2016): “Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica”. En: *Foro de Educación*, vol. 14, n.º. 20, pp. 129-151.

Medrano, Rosa María (2016): “La escuela constructora de una cultura de paz”. En: *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, vol. 3, n.º. 12, pp. 297-308.

Mendoza Fillola, Antonio (2007): *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Barcelona: Horsori.

Muñoz-Basols, Javier, Gironzetti, Elisa y Lacorte, Manel (2019): *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodología, recursos y contextos para la enseñanza del español*. Londres: Routledge.

Naciones Unidas: “La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/> [23/02/2023].

Ngozi Adichie, Chimamanda (2018): *El peligro de la historia única*. Madrid: Random House.

Nikolajeva, Maria y Scott, Carole (2001): *How picturebooks work*. USA: Routledge.

Nodelman, Perry (1988): *Words about pictures: The narrative art of children's picturebooks*. Atenas: University of Georgia Press.

Núñez, Xaquín (2015): “Presentación: La didáctica de la literatura en la enseñanza de ELE”. En: *Lenguaje y Textos*, nº. 42, pp. 5-9.

Paesani, Kate; Allen, Heather y Dupuy, Beatrice (2016): *A multiliteracies framework for collegiate foreign language teaching*. Boston: Pearson.

Paran, Amos (2008): “The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey”. En: *Language Teaching*, vol. 41, nº. 4, pp. 465-496.

Peñas Ruiz, Ana (2021): *Literatura y ELE: miradas desde los estudios literarios y culturales*. Madrid: enClave-ELE.

Pino, Margarita y Rodríguez, Beatriz (2006): “Análisis de los principios metodológicos que fundamentan la enseñanza del inglés como segunda lengua en Educación Infantil”. En: *Enseñanza*, nº. 24, pp. 131-155.

Prieto, Alberto José y Fernández, Jesús (2022): “Situaciones de aprendizaje: Diseño y desarrollo”. En: *EmásF: revista digital de educación física*, nº. 79, pp. 22-41.

Puleo, Alicia (2005): “El patriarcado: ¿una organización social superada?”. En: *Temas para el debate*, nº. 133, pp. 39-42.

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. En: *BOE núm. 28, de 2 de febrero de 2022*. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-1654-consolidado.pdf> [23/02/2023].

Reyes-Torres, Agustín (2019): “Literatura”. En Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti y Manel Lacorte (eds.): *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodología, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Nueva York: Routledge, pp. 628-640.

Portalés Raga, Matilde y Bonilla Tramoyeres, Paula (2020): “Multimodalidad e innovación metodológica en la enseñanza del inglés: El álbum ilustrado como recurso literario y visual para el desarrollo del conocimiento”. En: *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, vol. 14, nº. 28, pp. 54-77.

Reyes-Torres, Agustín y Brisk, Maria (2023): Literatura, multiliteracidad y multimodalidad. En Elisa Gironzetti and Manel Lacorte (Eds.): *The Routledge Handbook of Multiliteracies, Multimodality and Interdisciplinarity in Spanish Language Teaching*. Nueva York: Routledge (en prensa).

Richards, Jack y Rodgers, Theodore (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Roche, Mary (2015): *Developing children's critical thinking through picturebooks: A guide for primary and early years students and teachers*. Nueva York: Routledge.

Romero, Manuel Francisco; Florido, Blanca y Heredia, Hugo (2021): “Epitextos editoriales en la promoción y mediación de los libros de no ficción”. En: *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, vol. 14, nº. 29, pp. 41-55.

Sambade, Iván (2020): *Masculinidades, violencia e igualdad: El (auto)control de los hombres como estrategia de poder social*. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.

Sampériz, Marta; Tabernero, Rosa; Colón, María Jesús y Manrique, Noemí (2021): “El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de la construcción del discurso”. En: *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, nº. 124, pp. 73-90.

Serafini, Frank (2014): *Reading the visual. An introduction to teaching multimodal literacy*. Nueva York: Teachers College Press.

Subirats, Marina (2019): “Escuela futura: nuevo currículo, nuevos espacios para nuevas vidas”. En: *Dossier Graó*, nº. 4, pp. 15-19.

Turkle, Sherry (2017): *En defensa de la conversación*. Madrid: Ático de los Libros.

Uyá, Nivola (2018): “Álbum ilustrado participativo, una herramienta de cambio social”. En: Estibaliz Jiménez de Aberasturi, Amaia Arriaga e Idoia Marcellán (eds.): *Arte, ilustración y cultura visual: diálogos en torno a la mediación educativa crítica dentro y fuera de la escuela*. País Vasco: Universidad del País Vasco, pp. 67-72.

Valcárcel, Amelia (2008): *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Cátedra.

_____. (2019): *Ahora, feminismo: cuestiones candentes y frentes abiertos*. Madrid: Cátedra.

West, Candance y Zimmerman, Don (2009): “Accounting for doing gender”. En: *Gender & Society*, vol. 23, nº. 19, pp. 112-122.

Widdowson, Henry (1984): *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Zipes, Jack (2006): *Fairy tales and the art of subversion. The classical genre for children and the process of civilization*. Nueva York: Taylor & Francis Group.