



**Universidad
Zaragoza**

Trabajo Fin de Grado

El libro-álbum como herramienta para la
educación en la igualdad

Autora

Ana Bueno Serrano

Directora

Iris Orosia Campos Bandrés

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2019/2020

Índice

Introducción	4
I. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO	6
1. Estado de la cuestión	6
1.1. Estudios sobre la cuestión de la identidad de género en la infancia.....	7
1.2. Estudios sobre Literatura Infantil y Juvenil y estereotipos de género	9
2. Marco teórico	13
2.1. Estereotipos y roles de género: realidad y tratamiento educativo	13
2.2. La literatura, elemento clave en la construcción de la identidad.....	19
2.3. La cuestión de género en la literatura infantil y juvenil actual.....	22
II. ESTUDIO EMPÍRICO	26
3. Presupuestos de partida, preguntas y objetivos de investigación.....	26
3.1. Presupuestos de partida	26
3.2. Preguntas de investigación	27
3.3. Objetivos de investigación.....	27
4.1. Participantes.....	29
4.2. Metodología e instrumentos para la recogida de datos.....	30
4.3. Procedimiento de análisis de los datos	31
III. RESULTADOS Y CONCLUSIONES	33
5. Resultados	33
6. Conclusiones	56
Referencias bibliográficas.....	58

El libro-álbum como herramienta para la educación en la igualdad

The picturebook as a tool for education in equality

- Elaborado por Ana Bueno Serrano.
- Dirigido por Iris Orosia Campos Bandrés.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Septiembre del año 2019-2020
- Número de palabras (sin incluir anexos): 14 584

Resumen

Ante el hallazgo de varias actitudes estereotipadas en un grupo de alumnos y alumnas de Educación Primaria, consideramos necesaria la reflexión sobre el papel de la educación en la superación de los estereotipos de género y en el fomento de una convivencia en igualdad entre hombres y mujeres. Por esta razón, hemos desarrollado una investigación centrada en el binomio 'literatura infantil y juvenil – identidad de género' en la que hay una pequeña intervención para poder explorar la realidad del alumnado en lo que respecta a los estereotipos de género. Asimismo, hemos querido comprobar la utilidad del libro-álbum y de la conversación literaria, para incentivar la reflexión sobre la cuestión de género entre el alumnado y, al mismo tiempo, hemos determinado si la intervención basada en la conversación literaria alrededor de las obras seleccionadas supone una evolución de las creencias previas (y posibles prejuicios) del alumnado respecto a esta cuestión.

Palabras clave

Literatura infantil y juvenil, educación literaria, libro-álbum, identidad de género, roles, estereotipos, igualdad.

Abstract

Given the finding of various stereotyped attitudes in a group of primary school students, we consider it necessary to reflect on the role of education in overcoming gender stereotypes and in promoting an equal coexistence between men and women. For this reason, we have developed an investigation focused on the binomial 'children's and youth literature - gender identity' in which there is a small intervention to explore the reality of the students with regard to gender stereotypes. Likewise, we wanted to verify the usefulness of the book-album and of the literary conversation, to encourage reflection on the gender issue among students and, at the same time, we have determined whether the intervention based on the literary conversation around the selected works It supposes an evolution of the previous beliefs (and possible prejudices) of the students regarding this issue.

Key words:

Children's and youth literature, literary education, picturebook, gender identity, roles, stereotypes, equality.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación surge de las observaciones realizadas durante el período de Prácticas Escolares en las aulas de segundo ciclo de un centro público zaragozano. Fruto de un contacto prolongado con uno de los grupos, tuvimos la ocasión de detectar que varios niños del grupo presentaban actitudes estereotipadas en cuanto a los roles de género, las cuales se reflejaban en conductas inadecuadas hacia las niñas del grupo en ciertas situaciones. Ante esta experiencia, consideramos necesaria la reflexión sobre el papel de la educación en la superación de los estereotipos de género y en el fomento de una convivencia en igualdad entre hombres y mujeres.

A lo largo de las últimas décadas, diversas investigaciones como las de Calvo y Taberner (2015), Calvo (2015) o Sanjuán y Senís (2017) se han centrado en analizar cómo la literatura infantil y juvenil (en adelante, LIJ) puede tener una especial relevancia en la construcción de la identidad de los niños y adolescentes, destacando el valor de la conversación literaria. En lo que respecta concretamente al binomio LIJ – *identidad de género*, en las últimas décadas la cuestión ha despertado un interés creciente en el ámbito internacional, de modo que han surgido diferentes líneas de investigación, con estudios centrados, por ejemplo, en analizar cómo algunas obras bestseller de LIJ presentan una imagen de la mujer extremadamente estereotipada, acorde al sistema de creencias y valores heteropatriarcal. Otras investigaciones se han centrado en analizar la recepción y las respuestas lectoras del público infantil ante un tipo de obras que han proliferado en los últimos años, en las que se trata de una forma muy explícita la cuestión de género, con títulos como *Yo no quiero ser princesa* (Arbués, 2017) o *La Cenicienta que no quería comer perdices* (López, 2009). Además, desde el ámbito editorial, la cuestión de género asociada a la LIJ está siendo atendida con especial énfasis en la actualidad, con una serie de obras que se han convertido en bestsellers como los *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes* (Favilli, 2017) o las biografías adaptadas de ilustres mujeres como Coco Chanel, Frida Kahlo o Ella Fitzgerald, entre muchas otras.

Así, teniendo en cuenta: 1) la experiencia vivenciada como docente en formación en las aulas de Educación Primaria, 2) la importancia que la literatura puede cobrar en la construcción de las identidades del alumnado más joven y 3) el auge que la LIJ centrada en el género está teniendo en los últimos años; consideramos que podría ser oportuno

desarrollar una investigación centrada en el binomio LIJ – identidad de género en la que hubiera una pequeña intervención y con tres objetivos fundamentales:

1. Explorar la realidad del alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria en lo que respecta a los estereotipos de género.
2. Comprobar la utilidad de un corpus de obras recomendado por especialistas (que huyen de un tratamiento explícito de la cuestión de género), así como de la conversación literaria, para incentivar la reflexión sobre la cuestión de género entre el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria.
3. Determinar si la intervención basada en la conversación literaria alrededor de las obras seleccionadas supone una evolución de las creencias previas (y posibles prejuicios) del alumnado respecto a esta cuestión.

No queremos finalizar esta introducción sin recordar que nos encontramos en un momento en el que la cuestión de género está adquiriendo una gran relevancia social, por lo que, consecuentemente, está ocupando también su lugar en la escuela como parte fundamental de la formación de los futuros ciudadanos. Con este trabajo pretendemos realizar una pequeña aportación que redunde en un mejor conocimiento y actuación docente ante posibles prejuicios y estereotipos presentes entre el alumnado aragonés más joven.

I. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO

1. Estado de la cuestión

De una década a esta parte, el debate sobre la igualdad de género ha ocupado un papel protagónico en la agenda social a nivel internacional. Las multitudinarias movilizaciones que este movimiento ha desatado en el último lustro parecen corroborar la fuerza de lo que ya se considera como la cuarta ola feminista (Cobo, 2019).

La cuestión de género ha ido suscitando progresivamente el interés social a todos los niveles, de modo que ha ocupado también un lugar destacado en el ámbito educativo. En consecuencia o de forma paralela, se ha manifestado también este auge en el mercado editorial para el lector infantil y juvenil.

La LIJ puede ser una herramienta fundamental para trabajar la igualdad de género en las aulas desde edades tempranas ya que, los niños y las niñas, desde su primera infancia comienzan a construir su identidad de género y a adoptar los estereotipos y roles que prevalecen en la sociedad. Tal y como destaca Petit (2001:114), el lenguaje “nos construye [y] cuanto más capaces somos de dar nombre a lo que vivimos, más aptos somos para vivir y tomar distancia de lo que vivimos”, de modo que la literatura, en tanto que refleja diferentes modos de pensar, de vivir, de ser y, en definitiva, de entender el mundo, ofrece al lector la posibilidad de (re)construir su propia identidad. Así, tal y como destaca Tomasi (2014), parece que es indiscutible el valor de la LIJ en lo que respecta al desarrollo integral de las personas.

En cuanto al vínculo entre LIJ y perspectiva de género, en los últimos años parece que ha habido dos formas diferentes de concebir el binomio desde el mercado editorial. Así, encontramos dos grandes tipos de propuestas. Por un lado, las obras que tratan esta cuestión de forma implícita, a través de títulos como, por ejemplo, *La historia de los bonobos con gafas* (Turín, 2013) o *Una feliz catástrofe* (Turín, 2014) y, por otro lado, las obras que abordan esta cuestión de forma explícita, como por ejemplo *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?* (Díaz, 2010) o *La Cenicienta que no quería comer perdicés* (López-Salamero y Cameros-Sierra, 2009) o *Yo no quiero ser princesa* (Arbués, 2017).

La relación que puede existir entre la LIJ y el desarrollo de estereotipos y roles de género es una cuestión que ha suscitado en los últimos años un interés creciente desde el ámbito de la investigación. Un ejemplo de ello es el reciente estudio de Sanjuán y Ballarín (2019). En esta investigación, las autoras presentan los resultados de un estudio de caso desarrollado en la etapa de Educación Infantil y cuyo objetivo se centraba en valorar el impacto de un corpus de obras literarias en el desarrollo del pensamiento crítico de los niños en relación a los roles de género.

Otro estudio reciente es el de Aparicio (2016), desarrollado bajo un diseño de investigación-acción y que evidencia cómo la LIJ contribuye en gran medida a la construcción de la identidad de género de niños y adolescentes.

1.1. Estudios sobre la cuestión de la identidad de género en la infancia

Ante el interés social e institucional que se ha desarrollado en los últimos años en relación a la identidad de género, en lo que respecta a la investigación educativa, se han desarrollado múltiples investigaciones centradas en el análisis de los roles y estereotipos de género prevalentes en la infancia y la adolescencia.

Antes de adentrarnos en las investigaciones sobre esta temática, cabría definir a qué nos referimos con el concepto de *identidad de género*. Tal y como señala Aguilar, este concepto podría definirse como “una construcción social a partir de las diferencias sexuales” (2008, p. 3). Desde que nacemos, nuestra identidad de género va tomando forma, sobre todo en los cinco primeros años de vida (Sellán et al, 2017). Por esto mismo, como dicen Yubero, Sánchez-García y Larrañaga (2014), las bases de la construcción del género son la educación y las relaciones sociales (Yubero, Sánchez-García y Larrañaga, 2014).

Las investigaciones sobre la cuestión de la identidad de género en la infancia se han convertido en un tema actual del cual están surgiendo varios estudios que así lo demuestran, como por ejemplo, García Pérez *et al* (2010) y su investigación sobre las actitudes del alumnado hacia la igualdad de género (García Pérez *et al*, 2010). Esta investigación se desarrolló bajo un diseño de encuesta en el que se midieron las actitudes del alumnado, tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria, hacia

la igualdad entre hombres y mujeres mediante una herramienta cuantitativa. Los resultados demuestran las diferencias de actitud en función del género y el claro posicionamiento de los alumnos y de las alumnas frente a esta cuestión, perdurando creencias estereotipadas y distinciones de roles de género en lo que respecta a la mujer y la vinculación a las tareas de cuidado y reproducción, especialmente a nivel sociocultural y personal (García Pérez *et al*, 2010).

Otros estudios recientes han demostrado también resultados semejantes, como es el caso de Sellán Soto *et al* (2017), cuya investigación se focalizó en explorar las manifestaciones de la identidad de género en la infancia, y, en concreto, los roles y estereotipos desde la actividad lúdico-reflexiva (Sellán Soto *et al*, 2017). Así pues, exploraron la identidad de género del alumnado a través de técnicas como el dibujo, los juguetes y los juegos de roles. En síntesis, entre los resultados de esta investigación destaca la presencia de estereotipos femeninos en diferentes ámbitos, con ejemplos claros como la elección del color rosa entre las niñas y el azul entre los niños o la asociación de los juegos de rol relacionados con muñecas y/o cocina a ellas y los vinculados al deporte – especialmente el fútbol – y a la electrónica a ellos (Sellán-Soto *et al*, 2017).

Por otro lado, destaca el estudio de Azorín-Abellán (2017), en la misma línea que los anteriores. El propósito de esta investigación era conocer las actitudes sobre la igualdad de género en estudiantes tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria. Para ello, se realizó un estudio de naturaleza cuantitativa entre un total de 316 estudiantes y utilizando una herramienta basada en la escala de valores. Entre los resultados, destaca la existencia de conductas de carácter sexista fundamentalmente entre los chicos y la presencia de roles y estereotipos de género vinculados a las tareas domésticas, los juegos y los juguetes (Azorín-Abellán, 2017).

Como hemos observado, los estudios muestran cómo esta cuestión ha trascendido en el ámbito educativo y, en consecuencia, también en el mercado editorial para el lector infantil y juvenil. En este sentido, podemos destacar el reciente estudio de Sanjuán y Ballarín (2019), cuyo objetivo fue el desarrollo del pensamiento crítico de los niños en relación a los roles de género. El estudio muestra como a pesar de que los niños y niñas de Educación Infantil ya tienen un pensamiento estereotipado de género, a través de la conversación y el análisis guiado de un corpus de obras literarias, consiguen cuestionar

sus ideales, confirmando así la importancia de la literatura infantil en la construcción de la identidad individual y, por ende, la identidad de género (Sanjuán y Ballarín, 2019).

En este sentido, las autoras percibieron entre el alumnado la consideración de que todas las personas, en función del género, tienen unas características establecidas y que les limitan para desarrollar tareas y actividades. Así, constataron la existencia de una asociación de las niñas con la tranquilidad, la delicadeza, la belleza y la obediencia, así como con los juegos de muñecas y los libros de princesas que muestran roles femeninos vinculados al cuidado de la familia y del hogar. Por otra parte, constataron la presencia de una asociación de los niños con la valentía, la inteligencia y la guerra, así como por los juegos activos y de acción como el fútbol (Sanjuán y Ballarín, 2019).

Asimismo, tras una intervención en el aula basada en la lectura literaria mediada por la docente y la conversación literaria se demostró cómo a pesar de que el alumnado de Educación Infantil presenta un pensamiento estereotipado sobre el género, la literatura se presenta como una herramienta válida para conseguir una evolución en positivo.

Así, se constató que la conversación y el análisis guiado de las obras literarias llevan al alumnado en etapa escolar a cuestionar sus ideales sobre dichos estereotipos y construir, por ende, una identidad de género basada en la igualdad (Sanjuán y Ballarín, 2019).

Revisados estos precedentes, nos parece oportuno profundizar en el estudio de las obras literarias infantiles y juveniles que pueden funcionar como herramientas para tratar la igualdad de género en la Educación Infantil y Primaria, cuestión que abordamos en el siguiente apartado.

1.2. Estudios sobre Literatura Infantil y Juvenil y estereotipos de género

La literatura que leemos desde edades tempranas, es uno de los productos culturales que nos influyen a la hora de conformar nuestra identidad de género, así como los estereotipos de género y las actitudes sexistas. Así, desde la LIJ podemos reproducir ciertos patrones, roles y estereotipos de género (Sanjuán y Ballarín, 2019).

Tal y como sostiene Aparicio (2016), quien centra uno de sus trabajos en realizar una propuesta educativa sobre los beneficios de la educación literaria en la identidad de género, muchos libros y películas de animación infantil han puesto de manifiesto la presencia de una serie de roles y estereotipos de género muy claros. Además, en lo que respecta a la LIJ, tradicionalmente e incluso – en una pequeña parte – en nuestros días, ha existido una tendencia a dividir las obras en libros para niños y libros para niñas, siendo estos influencia directa de estereotipos femeninos y masculinos. Un claro ejemplo de ello son los clásicos de Disney, tanto las películas como los libros, repletos de estereotipos del sexo femenino como sinónimo de la belleza, la debilidad, el matrimonio, las acciones de limpiar la casa, cuidar de la familia, etc. (Jaijo, 2019).

Por otra parte, cabe destacar que en la actualidad existe una corriente de la LIJ que se ha centrado en la reescritura de algunos de los clásicos infantiles provenientes de la literatura popular, como *Caperucita Roja*, *Blancanieves* o *Los tres cerditos*, con la finalidad de eliminar los estereotipos de género. Una muestra de esta tendencia es la colección “Érase dos veces” de la editorial Cuatro Tuercas, en la que se mantiene la magia y fantasía propia de estos relatos pero se modifica su contenido para prescindir de cuestiones como la violencia, el sexismo o la desigualdad.

En lo que respecta a la investigación educativa, dentro de esta línea fundamentada en la “reescritura” de la LIJ con la finalidad de eliminar los estereotipos de género, destaca la investigación de Broch y Sanahuja (2019), basada en un estudio de caso múltiple fundamentada en el diálogo a partir de *La Cenicienta*. Tras la lectura de la obra, estos autores plantean un diálogo con el alumnado centrado en los estereotipos de género que muestra el relato con la finalidad última de que el propio alumnado colabore en su “reescritura” con la finalidad de destruir dichos estereotipos. En lo que respecta al estudio cualitativo asociado a este proyecto, los autores destacan la reflexión que se suscita entre el alumnado, que se refleja en comentarios asociados a la “reescritura” de la obra, como que Cenicienta “no tiene por qué llevar tacones a la fiesta”, “podría ir en chándal” o que “el príncipe podría perder el zapato y la princesa podría ser Cenicienta” (Broch y Sanahuja, 2019). En conclusión estos autores consideran que conviene reflexionar sobre los estereotipos de género de los cuentos y películas infantiles y poder trabajarlos y brindar un espacio crítico al alumnado, siendo conscientes de estas injusticias y que no se consideren como “típicas” (Broch y Sanahuja, 2019).

Finalmente, dentro de los estudios educativos relacionados con el binomio LII-identidad de género cabe destacar la investigación centrada en el análisis del corpus. Como se ha señalado anteriormente, fruto de la trascendencia social de esta cuestión, desde el ámbito editorial se ha constatado un auge en la publicación de obras de esta temática. Esta realidad ha supuesto también la aparición de estudios relacionados con la creación de itinerarios lectores para fomentar la igualdad, como el de Larrañaga y Sánchez (2017). Se trata de un itinerario de lectura dividido en cuatro partes y una de refuerzo, cada una focalizándose en distintos aspectos sobre las diferencias de género. Por ejemplo, la primera parte se centra en los estereotipos de género mediante el libro: *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?* (Díaz, 2010), haciendo alusión al, ya nombrado varias veces, estereotipo del color rosa, exponiendo que este color es para todas las personas. La segunda parte se centra en los roles de género a través del: *Libro de los Cerdos* (Browne, 1991), haciendo alusión a los roles que, tradicionalmente, son asignados a las mujeres. Desde que nacemos, vamos adquiriendo estas conductas tanto de hombres como de mujeres que influyen en la construcción de la identidad de género. La tercera parte se centra en el predominio del físico por medio del libro: *Secreto de familia* (ISOL, 2003), haciendo alusión a la imagen estereotipada de las mujeres, las cuales deben aparecer siempre perfectas y con un aspecto físico adecuado. Debido a esto, las mujeres estamos sujetas a una presión sobre la imagen y el físico, y, además, cuando descuidamos la apariencia, pueden verse afectadas las relaciones sociales y/o incluso laborales. La cuarta parte se centra en la violencia a través de: *El Elefante y la Margarita* (Lome, 2010), haciendo alusión a la violencia contra las mujeres, la cual, hoy en día, se ha convertido en un problema social in crescendo. Y la última parte, centrada en el refuerzo a través del apoyo familiar mediante el libro: *999 hermanas ranas se mudan de charca* (Kimura, 2010), haciendo alusión a la importancia que pueden tener las familias para tratar las actitudes sexistas y la discriminación de género creando un espacio donde el trato de la mujer con sus miembros de la familia sea positivo (Larrañaga y Sánchez, 2017).

Finalmente, cabe destacar que la tendencia a incluir cuestiones relacionadas con la igualdad de género trasciende en nuestros días el ámbito de la narración literaria para llegar a otros tipos de ficciones, como es el cine. Así, encontramos producciones de animación infantil, por ejemplo *Shrek* (Adamson y Jenson, 2001) donde los roles de la mujer, que además se basan en una parte de la literatura tradicional, se destruyen

completamente. Otro claro ejemplo es *Mulán* (Bancroft y Cook, 1998), la primera princesa Disney en romper con los estereotipos femeninos de ser perfecta, casada y sumisa, para ser una mujer que se va a la guerra. Y, finalmente, otro ejemplo más actual es *Brave* (Andrews, Champan y Purcell, 2012), donde se rompe con la tradición heteropatriarcal de casarse con un heredero y se rompe también el rol de belleza y estética.

2. Marco teórico

Para abordar esta investigación vamos a profundizar en una serie de cuestiones que requieren de una revisión para desarrollar con adecuación el estudio empírico. En concreto, nos interesa centrar la atención en conceptos como los roles y estereotipos de género y su vinculación con el ámbito educativo, y también en el valor de la literatura como herramienta para la construcción y (re)construcción de la identidad de las personas desde la primera infancia.

Así, para poder sentar las bases de la investigación hemos indagado en estas cuestiones mediante la búsqueda diversas investigaciones a través de varias bases de datos. En este sentido, se ha combinado una búsqueda en las bases de revistas especializadas como, por ejemplo, la revista de estudios sobre lectura llamada *OCNOS* y las revistas sobre didáctica de la lengua y la literatura llamada *Didáctica. Lengua y literatura* y *Tejuelo*; con una búsqueda en bases de datos generales, como el portal de difusión científica llamado *Dialnet* o *Google Académico*. Para realizar estas búsquedas, hemos introducido palabras clave, tales como: *género, identidad de género, estereotipos de género, igualdad, LIJ, educación literaria y libro álbum*.

La bibliografía consultada se ha buscado en castellano y los años en los que hemos acotado la consulta han variado en función de la parte del estudio que se pretendía fundamentar. Por ejemplo, para establecer cuál es el estado de la cuestión sobre el tema objeto de estudio, se ha restringido la búsqueda a las investigaciones publicadas entre los años 2014 y 2019. Sin embargo, para el establecimiento del marco teórico este criterio se ha ampliado ya que considerábamos imprescindible la inclusión de trabajos como los de Petit o Chambers –entre otros– ya que fundamentan las bases del estudio empírico que se propone.

2.1. Estereotipos y roles de género: realidad y tratamiento educativo

Nos encontramos ante una sociedad donde la cultura marca muchas diferencias y donde sigue habiendo discriminación por el género debido a, entre otros factores, los estereotipos y roles sexistas. Fue en el año 1990 cuando la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (a partir de ahora LOGSE), reconoció por primera vez a

nivel legislativo la discriminación sexista en el Sistema Educativo y estableció la necesidad de abordar la identidad de género en la educación a través de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos. Según Venegas y Heras (2016), esta ley planteaba una educación completa para niños y niñas como el medio contra la segregación y la distinción por el sexo y, además, como principio fundamental para la evolución de estereotipos y roles de género. Además, iniciaba el camino hacia un lenguaje más inclusivo.

Es en las primeras etapas educativas donde se comienza a formar la identidad de género, y aparecen los estereotipos, las expresiones y los roles sexistas (Sellán *et al*, 2017). Por ello, es fundamental abordar esta cuestión desde el área de la educación para poder formar a los niños y a las niñas en libertad e igualdad.

Debido al auge que está teniendo todo lo relativo en torno al género en los últimos años, cada vez se está considerando más la necesidad de abordar la identidad de género en la educación. Este proceso supone una innovación en la historia del sistema educativo español. En este sentido, podemos comenzar recordando que en la primera Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano), la educación estaba segregada según el sexo. La “etapa primaria”, con una duración de seis años, era obligatoria para los niños y las niñas, pero los programas de ambos variaban. Mientras que los niños aprendían Geometría, Física o Agricultura, las niñas, sin embargo, tenían asignaturas como Labores Domésticas o Dibujo. Durante décadas, la escuela fue un reflejo de una sociedad heteropatriarcal con unos roles y estereotipos muy claros para el género femenino.

Tras la Guerra Civil, y durante la dictadura franquista, nació la “Sección Femenina” de la Falange, con una visión tradicional de la mujer supeditada al hombre con sus funciones de madre y esposa, siendo así el ideal de mujer falangista. En este período, se estableció un “Servicio Social de la Mujer”, obligando a que las mujeres de entre los 17 y los 35 años estudiaran, a través de las “Escuelas de Hogar”, los principios ideológicos de la doctrina cristiana y los ideales falangistas, para que fuesen útiles en el cuidado de su familia. La educación, durante el franquismo, fue un instrumento fundamental del adoctrinamiento (Rodríguez, 2010).

Con la llegada de la Democracia, el currículo comenzó a presentar un cambio de tendencia, con la marcha –paralela a los cambios sociales en el Estado español– hacia una educación más igualitaria. Como dice Savater (1997), la democracia no solo consiste en respetar los derechos igualitarios de las personas sino también tiene que crear a las personas para ser autónomas y favorecer su formación (Savater, 1997). En este sentido, ciertos colectivos han puesto de manifiesto, sobre todo en estas dos últimas décadas, la necesidad de que la escuela aborde de forma explícita la educación en igualdad de género. En respuesta a esta evolución de la sociedad, con la aprobación de la LOGSE –en 1990– se añadieron contenidos curriculares relacionados con la educación para la ciudadanía, tratando valores como la igualdad entre hombres y mujeres, la tolerancia, el respeto, etc. Este tipo de contenidos pasaron a formar parte de una asignatura concreta en el currículo de la LOE –aprobada en 2006– y que quedó eliminada con la derogación de dicha ley y su sustitución –desde 2013– por la actualmente en vigor. Desde entonces, podemos decir que la formación en igualdad de género forma parte de diferentes asignaturas como contenido transversal pero su tratamiento en las aulas depende de la voluntad de las escuelas y sus claustros.

Revisando el currículum de educación actual –que rige la ley vigente, la LOMCE–, en lo que respecta a esta cuestión de género, se apela a un desarrollo pleno del alumnado fomentando la igualdad de oportunidades de los hombres y las mujeres y se hace énfasis en la educación igualitaria como una de las principales medidas de prevención de la violencia de género y la discriminación.

En lo que respecta al lugar que ocupan estos principios en los proyectos educativos de los centros, existen algunas voces que alertan sobre un tratamiento de la igualdad de género superficial, que en ocasiones queda reducido a actividades como la celebración del día 8 de marzo, día internacional de la Mujer Trabajadora, que conmemora la lucha por la participación de las mujeres en la sociedad y esta es una fecha marcada en el calendario de casi todos los centros educativos, realizando en ese día actividades relacionadas con la temática de la igualdad. Este término va más allá de la educación mixta y se define como el método de intervención educativo que potencia la igualdad de los niños y de las niñas. Además, este método reconoce las capacidades del alumnado de manera individual, independientemente de su género. Torres (2009) es uno de los autores que aboga por la consecución de una verdadera coeducación en las aulas

españolas y destaca que la igualdad de género no se consigue realizando actividades puntuales en determinados momentos, sino que debemos trabajarla todos los días de manera transversal y eficazmente, realizando proyectos coeducativos y trabajando la discriminación sexista, que sigue siendo una realidad en nuestros días (Torres, 2009). Sin embargo, en la actualidad, la comunidad autónoma de Andalucía es la única de todo el estado español que cuenta con una normativa de plan de igualdad de obligatorio cumplimiento por parte de los centros educativos que estén financiados con fondos públicos. Está en funcionamiento desde el año 2005 y cuenta con una persona responsable de coeducación –educación en igualdad- que coordina al equipo docente para que aporten datos sobre la discriminación sexista para poder estudiar esta cuestión de género en relación al alumnado.

La trayectoria revisada en términos de legislación da cuenta de una cierta evolución en positivo en lo que respecta a la educación en igualdad de género. Sin embargo, autores como Ibeas y Garrido (2018) recuerdan que en la actualidad todavía vivimos en una sociedad heteropatriarcal, en la cual los hombres son el sujeto de referencia mientras que las mujeres están invisibilizadas y/o excluidas, una sociedad en la que se dan actitudes y conductas que discriminan al género femenino por ser consideradas inferiores al género masculino, que se acaban imponiendo desde edades tempranas en los niños y en las niñas. Así, el alumnado de Educación Primaria, aparte de estar influenciado por la sociedad, también lo están por la familia, la publicidad y por la escuela, que es uno de sus ámbitos de referencia primordiales en términos de socialización.

La escuela tiene un papel esencial a la hora de construir la identidad de género en los niños y en las niñas, condicionando, entre otras cosas, la percepción entre lo masculino y lo femenino, dando lugar a los roles y estereotipos de género, los cuales les hacen ir asumiendo comportamientos, actitudes y sentimientos “propios” de su género, que, como dicen Yubero, Sánchez-García y Larrañaga (2014), terminan por condicionar su comportamiento.

Los resultados del reciente estudio de Sanjuán y Ballarín (2019) muestran que los niños y las niñas siguen manifestando actitudes estereotipadas. Analizando las respuestas del cuestionario, concretamente a la pregunta de que si los niños y las niñas pueden hacer las mismas cosas, estos autores encuentran que el 80% de las niñas opina

que son muy diferentes entre sí y que por eso no pueden hacer lo mismo, frente a solo un 20% de los niños que opina que sí que pueden realizar las mismas actividades. En una línea similar, a la pregunta de si pueden jugar las chicas a fútbol, un 20% de las niñas y otro tanto de los niños coinciden en que no pueden, porque no saben y/o porque es un deporte masculino. También en la misma línea, en cuando a la pregunta de si les gusta jugar a juegos de rol como a mamás y bebés o a muñecas, el 100% de los niños responde negativamente, destacando que el 60% de estos afirman que está bien que los chicos jueguen a este tipo de juegos aunque no les guste. Sin embargo, el 100% de las niñas afirman que les gusta y un 40% de estas afirma que está bien que los chicos jueguen a estos (Sanjuán y Ballarín, 2019). En síntesis, estas respuestas nos permiten observar como los niños y las niñas piensan que las personas pertenecen a un determinado género y, por ende, tienen unas características definidas, algo que les condiciona en el momento de realizar actividades o tomar decisiones. Las niñas prefieren los juegos de muñecas y los libros de princesas y, por otra parte, los niños optan por juegos en movimiento –como el fútbol– y los libros de valentía, de inteligencia o de guerra –como los de héroes– (Sanjuán y Ballarín, 2019).

En síntesis, tal y como apuntan Ibeas y Garrido (2018), parece que todavía queda mucho trabajo por hacer en términos de igualdad de género a nivel social, pero todo lo que se quiera llevar a cabo en las aulas debe partir del ejemplo que damos los y las docentes. Así, estas autoras destacan la importancia que adquieren cuestiones como el lenguaje de las y los docentes pero también el modo de integrar las prácticas de igualdad en el día a día del centro. En este sentido, recuerdan que el aula no es el único espacio de aprendizaje, y que esta cuestión tiene que manifestarse en los pasillos, en todas las actividades y documentos del centro, llegando a las familias. En definitiva, debe ser una cuestión de comunidad educativa en todos los ámbitos para poder así construir una sociedad igualitaria real (Ibeas y Garrido, 2018).

Dentro de la escuela, los libros de texto son un elemento de referencia para la enseñanza durante la mayor parte del tiempo que los niños y las niñas pasan en el aula, y por ello juegan también un papel decisivo en la transmisión y reproducción de estereotipos, lenguaje e iconos sexistas. En los últimos años ha habido un auge en lo que respecta al estudio de esta cuestión y poco a poco se va tomando conciencia e introduciendo cambios. En cualquier caso, algunos estudios evidencian como los libros

de texto colaboran al mantenimiento de los estereotipos de género, como el de Manassero y Vázquez (2002), donde se analizan los estereotipos de género y del lenguaje de libros de texto de ciencias. Este análisis nos permite observar como el uso del género masculino sigue prevaleciendo en los libros de texto, así como los nombres propios masculinos, mientras que en los materiales utilizados para la lectura destacan los femeninos. El masculino, aparte de manifestarse siempre en primer plano, se asocia con atributos positivos. En cuanto a las profesiones, se refieren a estas a través del género masculino, exceptuando aquellas que evidencian estereotipos de género, que son referidas en femenino. Como observamos en los resultados del estudio, los usos del lenguaje es la cuestión que más destaca de los estereotipos de género que han sido identificados en los libros de texto (más de un 81%). El porcentaje restante de estereotipos se refiere a los roles sexistas más comunes, como son los de las mujeres dedicadas al cuidado de otros y la realización de tareas domésticas y, también la maternidad. Sin embargo, se encuentran casos en los que se busca romper con los estereotipos de género, por ejemplo en una ilustración donde la mujer realiza unas medidas en el laboratorio mientras el hombre apunta en una libreta o en otra en la que el hombre aparece sirviendo de comer a la mujer. En síntesis, los resultados muestran que el uso del género masculino es mayoritario en los libros de texto de ciencias, pero cabe señalar cómo, en varias ocasiones, hay casos en los que tratan de romper con los estereotipos de género usuales, tanto por la presencia del género femenino en tradicionalmente vinculados a los hombres y viceversa (Manassero y Vázquez, 2002).

Otro estudio más reciente de Royuela *et al* (2015), ha demostrado resultados semejantes. Esta investigación se focalizó en analizar las imágenes que aparecen en los libros de texto de inglés en el tercer ciclo de Educación Primaria para comprobar la presencia de estereotipos de género en dos colecciones distintas de la misma editorial. Se analizaron un total de 840 imágenes en las cuales aparece el cuerpo humano, viéndose una mayor representación de cuerpos masculinos frente a los femeninos.

Estas investigaciones ponen en evidencia que, en definitiva, es necesaria una revisión consciente de los materiales didácticos por parte de los docentes para poder eliminar o contrarrestar la presencia de estereotipos en los mismos. Además, aprovechar esta influencia de los textos en los niños y en las niñas para desarrollar su reflexión y pensamiento crítico en torno a la igualdad de género puede ser uno de los cambios hacia

la coeducación real, ya que son una vía directa para incitar el debate sobre los estereotipos de género y, al mismo tiempo, para promover actitudes de igualdad. En relación a ello, en el siguiente apartado destacamos el valor de la lectura literaria para la construcción de la identidad de las personas y en consecuencia, el valor que esta puede llegar a adquirir para trabajar los estereotipos de género en la Educación Primaria.

2.2. La literatura, elemento clave en la construcción de la identidad

En este apartado se va a profundizar en cómo la literatura es un medio para la construcción de la identidad de las personas.

Petit (2016) es una de las autoras que más hincapié han hecho en el valor de la lectura literaria para la construcción de la identidad de las personas desde edades tempranas. Esta autora destaca que la literatura nos ayuda a vivir, a pensar y a sentir y, además, despierta nuestras capacidades en diferentes ámbitos, más allá del cognitivo.

No cabe duda de que cada obra literaria está impregnada de los referentes culturales de la sociedad en la que ha sido creada, por lo que diferentes autores han señalado su valor como herramienta de acceso a los valores que reinan en la sociedad. Por ende, la LIJ es uno de los mejores recursos de los que disponemos los y las docentes, teniendo la gran oportunidad de permitir, a través de ella, incentivar la reflexión sobre diferentes valores, comportamientos y sentimientos (Broch y Sanahuja, 2019). En esta línea, Tomasi (2014), reafirma la LIJ como instrumento de desarrollo personal y construcción de la identidad, reconociendo que los textos literarios están repletos de ideologías políticas, culturales y sociales. En síntesis, Tomasi (2014) considera el valor evidente que tiene la LIJ tanto para el desarrollo integral de la persona como herramienta educativa y, especialmente, para la construcción de la identidad.

Una de las investigaciones recientes que corroboran esta faceta de la lectura literaria es la de Calvo (2015), en concreto en contextos multiculturales de acogida de alumnado inmigrante. En su trabajo, fundamentado en la lectura compartida y la conversación literaria, constata cómo un corpus de obras seleccionado sin que el tema del desarraigo sea explícito puede llevar al alumnado adolescente a abordar –reconstruyéndose en ese

proceso— cuestiones complejas como, por ejemplo, el sentimiento de ruptura con la cultura de origen.

En esta investigación es especialmente relevante el enfoque desarrollado en la intervención en el aula, donde se aplica el enfoque “Dime” de Aidan Chambers, basado en la lectura compartida y la conversación literaria. Según Calvo (2015), la lectura en voz alta provoca placer entre los jóvenes y ayuda a ampliar el vocabulario y a apropiarse de las palabras para mejorar su comunicación, a la vez que mejoran el aprendizaje de la lengua. No solo sirve de ayuda para hablar de cualquier texto sino, también, para desarrollar la capacidad de escucha y de diálogo y, con ello, la comunicación interpersonal (Chambers, 2007). Estas conversaciones sobre los textos, que son un tipo de conversación individual y al mismo tiempo cooperativa y grupal, surgen de la necesidad de expresar los sentimientos —tanto positivos como negativos— tras una lectura de los mismos, pues cada integrante debe escuchar lo que tienen que decir los otros y prestar atención sobre lo que piensan los demás del libro (Chambers, 2007). Además, este ejercicio lleva a los lectores a desarrollar su competencia intertextual ya que se establece la comparación entre diferentes referentes literarios, lo que conlleva el desarrollo de su pensamiento crítico. Chambers (2007) es especialmente incisivo en esta cuestión, ya que considera que los niños y las niñas poseen una capacidad de crítica natural y muy peculiar. Cuando estos mismos se encuentran solos, exponen sus opiniones y sentimientos con naturalidad y, además, muestran interés por los sentimientos de sus compañeros y compañeras.

Tal y cómo destaca Chambers (2007), el principal objetivo de la experiencia lectora es el disfrute de la literatura, a través de la cual los niños y las niñas experimentan al leer un libro. El enfoque ‘Dime’ permite que estos sean los protagonistas y, además, sean quienes conversen sobre sus lecturas y compartan entre sí sus emociones y conocimientos con los demás. Los adultos y/o docentes solo actúan como facilitadores y moderadores de las conversaciones de los niños y niñas lectores que experimentan la lectura por sí mismos. Esto permite escuchar a los demás, sin tratar de imponer juicios personales, dando lugar a lectores más críticos, activos y entusiastas (Chambers, 2007).

Existen diversas investigaciones que han ahondado en el valor de la conversación literaria para el desarrollo de la comunicación y el pensamiento crítico del alumnado en diferentes etapas y contextos educativos. Así, podemos destacar, por ejemplo, la

investigación de Calvo y Tabernero (2015), quienes muestran cómo –bajo el enfoque expuesto– la literatura se convierte en una herramienta adecuada para trabajar la educación inclusiva, creando entornos de aprendizaje en las aulas que minimizan barreras tanto lingüísticas como culturales gracias a la creación de vínculos entre los alumnos y las alumnas.

La literatura nos conduce nuestra forma de pensar y nos lleva a construir nuestra personalidad. Hay muchas cosas que concebimos de una manera o de otra debido a que en la literatura se reflejan así, como sucede, por ejemplo, con las historias de amor. El discurso literario nos influencia y lo tomamos de referencia para construir nuestra identidad. Tal y cómo demuestran Sanjuán y Ballarín (2019), en su reciente estudio realizado a niños y niñas de 3º de Educación Infantil, los resultados señalan como estos tienen previamente unas ideas de género estereotipadas y, sin embargo, tras la discusión y el análisis sobre un corpus de obras literarias, estas ideas sexistas son cuestionadas por el propio alumnado, confirmando de este modo el valor que tiene la LIJ en la construcción de sus identidades, tanto individuales como sociales desarrollando, al mismo tiempo, su capacidad crítica.

Esta investigación, que ya hemos destacado como referente esencial para la construcción del estudio que se presentará más adelante, pone de manifiesto las ideas que sustentan nuestra concepción de la lectura literaria en Educación Primaria, y que convergen con la perspectiva de Petit (2001) ya expresada al inicio de este apartado. Tal y como destaca Petit (2001), la construcción de lectores tiene un objetivo que va más allá del desarrollo de capacidades cognitivas o del desarrollo de conocimientos literarios. La lectura literaria tiene, más bien, una función social en tanto que ayuda a las personas a que se construyan, se descubran, a ser dueños de sus propias vidas, guías de su destino. La literatura ayuda a cada individuo a construir su espacio de libertad, a partir del cual le da sentido a su vida, no solo físicamente, también mentalmente (Petit, 2001). La lectura nos hace sentir y, además, siempre produce sentido en todo tipo de personas y de todas las edades. Nos influye en nuestra vida y en nuestros días, en el rumbo de cada persona. Por lo tanto, la lectura es una experiencia irremplazable, donde lo íntimo y lo compartido tienen una conexión única, donde el deseo de saber, de dar sentido a nuestra experiencia, constituye nuestra personalidad y nos permite elaborar un espacio íntimo (Petit, 2001).

En síntesis, nuestros referentes teóricos ponen de manifiesto cómo la LIJ puede tener relevancia en la construcción de la identidad de los niños y las niñas, cuestión que puede explotarse en las aulas de Educación Infantil y Primaria mediante la implementación de enfoques basados en la lectura compartida y la conversación literaria. En este sentido, nos parece relevante destacar el valor que puede adquirir la lectura literaria como herramienta para la reflexión sobre cuestiones que forman parte del ideario de la sociedad actual –como es el caso de los estereotipos y roles de género–, con el objetivo de eliminar las actitudes sexistas en el ámbito educativo, predominando la igualdad entre hombres y mujeres.

2.3. La cuestión de género en la literatura infantil y juvenil actual

Como cierre de nuestro marco teórico, hemos considerado oportuno ahondar en el panorama editorial de los últimos años por lo que respecta a la cuestión de género en la LIJ, ya que la investigación que se propone a continuación parte de la selección de un corpus de obras que permitan fomentar la reflexión sobre esta cuestión entre el alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria.

La investigación sobre esta cuestión dentro del ámbito de la LIJ ha tenido una gran evolución en las últimas décadas. Como indican Yubero, Sánchez-García y Larrañaga (2014), los textos y la lectura de historias también participan en la construcción y el desarrollo del género. Los cuentos que nos han acompañado desde pequeños, los que hemos leído posteriormente y los que hemos ido leyendo a lo largo de nuestro desarrollo, han influido y ayudado a nuestra construcción como personas. A través del texto literario, los autores nos muestran el mundo al mismo tiempo que buscan motivar nuestra capacidad reflexiva e interpretativa. Las obras literarias son un reflejo de la sociedad y de la cultura, representadas en sus argumentos. Por un lado, la LIJ nos sumerge en la fantasía pero, por otro lado, nos presenta realidades diversas, por esto mismo leer es una apropiación cultural y de modelos sociales. Por tanto, las narraciones infantiles y juveniles ayudan al lector a construir su identidad de género. Esta cuestión es especialmente relevante si tenemos en consideración, además, que la influencia de la literatura en la construcción de la identidad de cada persona se da desde edades muy tempranas.

Para acercarnos al análisis de los estereotipos y roles de género en la literatura destinada a los lectores y lectoras más jóvenes, no debemos olvidar que, en sus inicios, las obras destinadas a este público contaban con una finalidad moralizante de acuerdo a los pensamientos éticos e ideológicos dominantes en cada época (Yubero, Sánchez-García y Larrañaga, 2014). Yubero, Sánchez-García y Larrañaga (2014) llevaron a cabo una investigación en la cual analizaron los roles y estereotipos de género a través de un corpus de 100 libros infantiles y juveniles. Tras el análisis de estas obras, los resultados evidenciaron cómo esta cuestión se reafirma en la LIJ, con ejemplos claros como el hecho de que el protagonista pertenezca a un determinado sexo –como es el caso del héroe o el príncipe–. En su trabajo, los autores citados destacan, no obstante, una evidente aunque paulatina evolución del protagonismo de los personajes femeninos en los textos, llegando a igualarse los porcentajes de aparición de personajes de ambos sexos a partir del año 2001. En cuanto al espacio que ocupan los diferentes personajes, también varía según su tipo de sexo y la fecha de publicación de los libros. A partir de los años 80 se dan escenarios más cercanos y habituales al lector. En estos casos, los personajes femeninos se muestran representados en escenas dentro del hogar, mientras que los personajes masculinos aparecen en el hogar, en el lugar de trabajo, en la calle, en los comercios, etc. A partir del año 1990, la mujer todavía sigue sin ser representada en el mundo laboral, mientras que el hombre sí lo hace de manera significativa. Respecto a los rasgos psicológicos, a partir del año 1990, los personajes masculinos destacan por su valentía, aunque avanzando paulatinamente hacia personalidades más sensibles y empáticas. Además, se observa una evolución continua de los personajes femeninos hasta llegar a converger con la personalidad y características de los personajes masculinos –valientes, con imaginación, inteligentes y decididos–.

En cualquier caso, Yubero, Sánchez-García y Larrañaga (2014) apuntan que la caracterización de los personajes adultos mantiene una imagen estereotipada de la mujer, siendo representadas el 91% de estas como mujeres bondadosas, entregadas al cuidado y a la atención de los demás. Respecto a los roles de los personajes, Yubero, Sánchez-García y Larrañaga (2014) han observado como en los libros analizados publicados desde 2001 el personaje femenino sigue ocupándose de las tareas del hogar y del cuidado de la familia, al mismo tiempo que en el mundo laboral sigue ejerciendo de maestra, de costurera, de tendera, etc. De este modo, actividades como el deporte y los altos cargos laborales les están completamente ignoradas a las mujeres todavía en la

mayor parte de las obras de LIJ de nuestros días. Así, parece que sigue habiendo una diferenciación entre la mujer, representada en el mundo doméstico y el hombre, representado en el mundo exterior (Yubero, Sánchez-García y Larrañaga, 2014).

En la misma línea de investigación, Sanjuán y Ballarín (2019) en su reciente estudio sobre literatura infantil y roles de género, destacan que en los textos literarios solo un 34% de los personajes protagonistas son mujeres y que los personajes femeninos son representados frecuentemente a través de papeles estereotipados y/o de escasa importancia. Estas autoras destacan nuevamente que las mujeres son representadas en el ámbito del hogar y del cuidado familiar, siendo sensibles y obedientes, mientras que de los personajes masculinos encuentran una gran diversidad de protagonismo y son representados fundamentalmente en el ámbito exterior, laboral y aventurero –totalmente fuera del espacio doméstico–.

Una temática habitual relacionada con esta cuestión en los textos literarios es la del amor y el matrimonio. En relación a la mujer, tal y como dicen Sanjuán y Ballarín (2019), esta no tiene libertad individual ya que es tratada como objeto de intercambio y la consecuencia directa de ello es tener hijos y así poder formar una familia.

Una de las aportaciones que ofrece el trabajo de Sanjuán y Ballarín (2019) es el que alude a los estereotipos que se presentan en las ilustraciones, donde destacan que objetos y símbolos como el delantal están claramente asociados a la mujer y las gafas –símbolo de inteligencia– a los hombres. En la misma línea, destacan que los personajes masculinos consultan periódicos –de nuevo, símbolo de inteligencia y fuente de información–, mientras que los personajes femeninos leen novelas y cuentos de manera tranquila y alejadas de la realidad (Sanjuán y Ballarín, 2019).

En cualquier caso, y reflejando el impulso que ha tomado la reivindicación de una sociedad igualitaria en la cuestión de género en el ámbito social, no podemos obviar el auge de una corriente de LIJ que se ha venido centrando de una forma más o menos explícita en destacar los roles y estereotipos de género desde una perspectiva crítica. Así, cada vez son más las propuestas literarias que invitan a reflexionar a favor de una sociedad igualitaria. Por ejemplo, de una manera más explícita, encontramos obras como *La Cenicienta que no quería comer perdices* (López, 2009) y, por otro lado, desde

una óptica más implícita, obras como *La historia de los Bonobos con gafas* (Turín, 2013) o *El libro de los cerdos* (Browne, 1991).

Recogiendo las aportaciones de los apartados anteriores, que destacan el valor de la LIJ en la construcción de la identidad desde la primera infancia así como en el desarrollo del pensamiento crítico, consideramos que este tipo de obras puede cobrar un gran valor para la educación en la igualdad. Así lo corrobora, asimismo, el estudio ya citado de Sanjuán y Ballarín (2019) en una investigación-acción con niños y niñas de 5 años. En su trabajo, en un primer lugar, las autoras recopilaron mediante la aplicación de un cuestionario las representaciones del alumnado sobre los roles y estereotipos de género. Posteriormente, seleccionaron un corpus de obras literarias que representaban una diversidad de situaciones en las que los personajes masculinos y femeninos adoptaban diferentes roles y estereotipos. Estas lecturas fueron llevadas al aula mediante un enfoque fundamentado en la conversación literaria con el objetivo de evaluar si la LIJ había ayudado al alumnado a modificar sus esquemas éticos y socioculturales iniciales sobre la cuestión de género.

Los resultados mostraron que los niños y las niñas de Educación Infantil, previamente a las sesiones de lectura y a las conversaciones literarias desarrolladas, ya tenían unas ideas estereotipadas sobre los roles sociales y familiares de mujeres y hombres. Sin embargo, las autoras constataron que tras la discusión y el análisis guiado de las obras literarias el alumnado lograba cuestionar dichos estereotipos, lo que confirma el valor de la LIJ en la construcción de la identidad individual y social durante la primera infancia, así como su valor para el desarrollo de un pensamiento más crítico y la reflexión sobre un modelo social más justo e igualitario.

II. ESTUDIO EMPÍRICO

3. Presupuestos de partida, preguntas y objetivos de investigación

Revisado el marco teórico, el objetivo principal de nuestra investigación fue desarrollar un estudio empírico en un aula de Educación Primaria que nos permitiera conocer cuáles son los estereotipos de género que están presentes entre el alumnado de esta etapa y, asimismo, qué papel puede jugar la literatura infantil en la reconstrucción de las identidades del alumnado en lo que respecta a la ideología de género. En este sentido, nos interesaba conocer en qué medida el libro álbum, a partir de una selección recomendada por expertos, puede resultar una herramienta de interés para promover la reflexión alrededor de los roles de género presentes en nuestra sociedad.

3.1. Presupuestos de partida

Partiendo del marco teórico que se ha expuesto en la primera parte de este trabajo, antes de presentar el diseño de nuestro trabajo empírico, debemos destacar que entendemos que:

Presupuesto 1. Tal como se puede extraer de estudios como los de Sánchez y Larrañaga (2014), Calvo y Tabernero (2015), Broch y Sanahuja (2019) y Sanjuán y Ballarín (2019), en la actualidad existen una serie de estereotipos de género entre el alumnado de Educación Primaria.

Presupuesto 2. En coherencia con la literatura desarrollada (Petit, 2001; Chambers, 2007; Calvo, 2011; Sanjuán y Senís, 2017), la literatura puede jugar un papel relevante en la construcción de la identidad de niños y adolescentes, a través la conversación literaria mediada por el/la docente.

Presupuesto 3. Tal y como se ha constatado en investigaciones como las de Broch y Sanahuja (2019) y Sanjuán y Ballarín (2019), el tratamiento de la identidad de género a través de la literatura infantil puede motivar la reflexión del alumnado y, en última instancia, servir como punto de partida para la eliminación de ciertos estereotipos y prejuicios presentes entre el alumnado.

3.2. Preguntas de investigación

Apuntados los presupuestos que nacen de la revisión teórica realizada, las preguntas a las que pretende responder nuestra investigación son las siguientes:

Pregunta 1. ¿Cómo son las representaciones del alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria en lo que respecta a la identidad de género (con especial atención a la posible existencia de estereotipos y prejuicios)?

Pregunta 2. ¿Puede un corpus de LIJ que trate la identidad de género desde una perspectiva no explícita, trabajado a través de la conversación literaria desde el enfoque ‘Dime’ de Chambers, fomentar la reflexión del alumnado respecto a esta cuestión?

Pregunta 3. Dicha reflexión sobre la identidad, los roles y los estereotipos de género, ¿puede llegar a suponer un cambio en sus ideas previas sobre esta cuestión?

3.3. Objetivos de investigación

En coherencia con las preguntas de investigación planteadas anteriormente, los objetivos de nuestro estudio empírico son:

Objetivo 1. Explorar en el conocimiento de las creencias del alumnado en relación a los roles y estereotipos de género (con especial atención a una posible presencia de prejuicios).

Objetivo 2. Comprobar la utilidad de un corpus de obras (cuentos ilustrados) que tratan de forma no explícita la identidad de género, así como de la conversación literaria, para abordar el trabajo de la identidad de género entre el alumnado de 2º ciclo de EP.

Objetivo 3. Corroborar si la intervención basada en la conversación literaria alrededor de tres obras de LIJ que cambian los roles y estereotipos de género tradicionales supone una evolución en las creencias previas del alumnado respecto a esta cuestión.

4. Diseño de la investigación

En este apartado vamos a tratar todo lo que respecta al modelo empleado durante la investigación. Así pues, se trata de una investigación de naturaleza *cuantitativa* de tipo *etnográfico* basada en un *estudio de caso*, en el aula de 3º de Educación Primaria del Colegio San Agustín de Zaragoza.

Según McMillan y Schumacher (2005), la investigación cualitativa está caracterizada como una investigación interactiva y de exploración. Por consiguiente, la investigación interactiva cualitativa es el estudio con el que los/las investigadores/as recopilan datos en entornos reales interaccionando con un grupo seleccionado en su propio entorno, interpretando las conductas sociales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones, es decir, comprender el punto de vista de los participantes (McMillan y Schumacher, 2005). El diseño y la metodología de nuestra investigación cualitativa, como exponen McMillan y Schumacher (2005), incluye un grupo social seleccionado (el aula de 3º de Educación Primaria), el papel fundamental de la investigadora, las estrategias que se utilicen para recoger los datos, el análisis de los mismos y las limitaciones y/o los problemas del diseño. En este caso, hemos identificado el proyecto como un diseño de *estudio de caso*, con el empleo de técnicas cualitativas. El uso de este tipo de diseño significa que al realizar el análisis de datos nos hemos centrado en nuestro grupo de estudiantes, es decir, el alumnado del aula de 3º de Educación Primaria (McMillan y Schumacher, 2005).

Finalmente, optamos por una metodología cualitativa y etnográfica porque no pretendemos poner a prueba teorías ni generalizar resultados de tipo estadístico, sino que nuestros objetivos están relacionados con la *comprensión* de la realidad y con la *exploración*, así como con la experimentación a través de un corpus de obras de LIJ que consideramos que podría ser útil para abordar este tema. Pero como no sabemos si esto va a ser así o no, porque nadie las ha puesto a prueba anteriormente con estos fines, se trata de una exploración.

4.1. Participantes

La selección de la muestra parte de la experiencia de la investigadora en el centro zaragozano en el que se desarrolló el estudio, y en concreto del conocimiento previo de los diferentes grupos-clase. Tras un periodo de contacto con diferentes aulas del centro, se decidió seleccionar a un grupo de cuarto curso de primaria el cual presentaba actitudes puntuales que parecían corresponder con la presencia de prejuicios sexistas, fruto de estereotipos de género.

La muestra estuvo compuesta por 10 niños y 5 niñas. Esta diferencia numérica en cuanto al género nos parece especialmente relevante y, por lo tanto, se tuvo en consideración en el análisis de los datos atendiendo a la variable del género, con la finalidad de extraer conclusiones objetivas respecto a las posibles variaciones. De este modo, consideramos que la evolución en una cuestión concreta en el caso de tan sólo 5 estudiantes, a priori, podría parecer poco relevante pero, sin embargo, el hecho de que esos 5 sujetos sean niñas puede modificar considerablemente las conclusiones en relación a dicha cuestión. Hay que mencionar, además que hubo una *mortandad de la muestra* entre la primera y la segunda recopilación de datos, debido a la crisis sanitaria.

La muestra se ha seleccionado a través de un procedimiento de muestreo de tipo ‘no probabilístico’ y, por ende, ‘no aleatorio’, debido a, como hemos comentado anteriormente, poder conocer al alumnado y detectar la presencia de prejuicios sexistas.

El muestreo de tipo ‘no probabilístico’ es una técnica de muestreo en la cual los/las investigadores/as seleccionan muestras basadas en un juicio subjetivo en lugar de hacer la selección al azar. Este tipo de muestreo es más sencillo utilizarlo en muestras más pequeñas, como es nuestro caso, en la cual hemos contado con 15 participantes, se utiliza en la investigación cualitativa (McMillan y Schumacher, 2005). Como hemos dicho, hemos utilizado este tipo de muestreo para detectar la presencia de prejuicios sexistas entre el alumnado. Además, se trata también de un muestreo ‘no aleatorio’, ya que realizamos la elección de la muestra al haber detectado varias actitudes estereotipadas en un grupo de alumnos y alumnas de Educación Primaria (McMillan y Schumacher, 2005).

4.2. Metodología e instrumentos para la recogida de datos

La metodología que hemos utilizado para la obtención de los datos es cualitativa pero utilizaremos diferentes herramientas, siendo así también cuantitativa. De este modo, hemos recogido varios datos a través de unas pruebas pre-post a nuestra intervención en el aula de las sesiones de lectura compartida, contando con los dibujos y respuestas del alumnado a varias preguntas, con el objetivo de poder conocer dónde se encuentran, en relación a la cuestión de género y, también, encontrar los posibles estereotipos de género entre el alumnado. De esta manera, podemos comparar si ha habido algún cambio o reflexión en estos datos pre-post intervención después de la lectura compartida en el aula. Otra fuente imprescindible para la recogida de datos han sido las aportaciones del alumnado en las sesiones de lectura compartida, tras una primera lectura en voz alta y bajo el ‘protocolo’ de la metodología de Aidan Chambers llamada *Método Dime*. Y finalmente, hemos contado con un diario de campo de la investigadora. En el cual, se han realizado anotaciones subjetivas que personalmente, como investigadoras, hemos ido realizando en lo que respecta a los roles y estereotipos de género que vimos entre el alumnado desde antes de comenzar nuestra intervención y hasta que esta finalice. Es un documento muy subjetivo y narrativo en el que anotamos lo que pensamos, lo que vemos, lo que interpretamos en distintos momentos de la investigación. En nuestro caso, nos puede servir para saber cuál es la situación previa, debido a que ya conocemos a los niños y a las niñas y hemos visto su forma de actuar durante el periodo de prácticas.

Respecto a las pruebas *pre / post*, las cuales hemos utilizado para recopilar los datos tanto antes como después de la intervención, las hemos elaborado basándonos en investigaciones previas como es el caso de la investigación de García Pérez *et al* (2010), sobre las actitudes del alumnado en la cuestión de género, en la cual han utilizado un diseño de encuesta midiendo las actitudes del alumnado, hacia la igualdad entre hombres y mujeres mediante unas preguntas. Los resultados demuestran las diferencias de actitud en función del género y el claro posicionamiento de los alumnos y de las alumnas frente a esta cuestión. Por esta razón, hemos considerado oportuno incluir esas preguntas en las pruebas. También nos hemos basado en la investigación de Moragón-Alcañiz y Martínez-Bello (2016), sobre el juego infantil a través de los dibujos y, también, en la investigación de Encalada (2016), sobre la construcción de la identidad

de género a través del dibujo infantil. En ambas, los resultados que se interpretan de los dibujos son muy parecidas, siendo muy sencillo diferenciar los dibujos de las chicas, como el predominio del color rosa, ropa como la falda o el vestido y vida más sedentaria y, de los chicos, predominando el color azul, pelo corto, ojos sin pestañas y vidas muy deportistas, siendo el fútbol como deporte predominante (Encalada, 2016). Por esta razón, hemos considerado oportuno incluir varias pruebas con dibujos, ya que se pueden identificar e interpretar más fácilmente los posibles estereotipos y roles de género entre el alumnado y, por tanto son una fuente de datos muy valiosa.

En lo que respecta a las sesiones de lectura, en concreto a la intervención, se han desarrollado correctamente, dando lugar a una lectura en voz alta de los tres libros y a su posterior conversación literaria sobre las mismas, saliendo temas y datos muy interesantes y, además, habiendo espacio para debatir y reflexionar sobre esta cuestión, fomentando la conversación literaria tras las lecturas de cada uno de los tres libros. A su vez, debido a la Covid-2019, tuvimos que interrumpir nuestras sesiones de lectura, reduciéndolas a tres de cinco que teníamos preparadas, pero hemos conseguido recopilar el máximo número de datos posibles.

Durante las sesiones de lectura, para el registro de datos hemos utilizado la técnica de grabación, comenzando desde la lectura en voz alta y finalizando con la conversación literaria. Las entrevistas se grabaron previa solicitud a las personas entrevistadas (garantizando el cumplimiento de los criterios éticos de la investigación) y optamos por grabar audio y vídeo, utilizando una cámara compacta y a su vez la grabadora de un móvil, para tener una segunda fuente segura, por si la primera daba algún error.

4.3. Procedimiento de análisis de los datos

Para poder analizar los datos de las grabaciones sobre las conversaciones literarias, hemos realizado la transcripción de cada una de las sesiones de lectura pudiendo así analizar y buscar aquellos factores y datos que se repiten en los discursos de nuestros informantes y entendemos que esos datos que se repiten son los que explican cómo es la realidad que estamos investigando.

Aparte de las conversaciones literarias, podemos contar con varias fuentes de datos como son el análisis cuantitativo del cuestionario, la lista de cosas de chicos y cosas de chicas y los dibujos de los oficios, para estos análisis de datos vamos a realizar tablas y gráficos y poder contrastar las pruebas ‘pre’ de las pruebas ‘post’ y, también, el análisis cualitativo de la prueba llamada ‘un día en tu vida’, para este análisis de datos vamos a buscar cuántos estereotipos de género aparecen tanto en las pruebas ‘pre’ como en las pruebas ‘post’ y recogeremos fragmentos a modo de ejemplo.

Durante el análisis, estamos en contacto con nuestro marco teórico, revisando qué es lo que se ha encontrado en las investigaciones previas que ya conocemos, para ver si en nuestro contexto *emergen* los mismos factores y/u otros para poder explicar lo que sucede.

III. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

5. Resultados

En el siguiente apartado, vamos a retomar nuestros tres objetivos de investigación del presente estudio empírico y, aportando ejemplos de los discursos de los niños y las niñas en las conversaciones literarias y de los datos de la prueba *pre / post* que completaron, vamos a ir presentando los resultados referentes a cada objetivo.

Respecto a nuestro primer objetivo, *explorar en el conocimiento de las creencias del alumnado en relación a los roles y estereotipos de género (con especial atención a una posible presencia de prejuicios)*, hemos contado con las pruebas *pre / post* que realizaron los alumnos antes y después de la intervención, recopilando datos sobre posibles estereotipos de género entre el alumnado. Para empezar, contamos con un cuestionario de 15 preguntas de respuesta positiva y negativa. Para contabilizar los resultados, hemos realizado un análisis cuantitativo hallando el porcentaje de respuestas de cada pregunta tanto antes como después de la intervención en el aula, como se puede observar a continuación en la tabla 1.

Tabla 1. Cuestionario

Preguntas		Respuestas			
		Pre-intervención		Post-intervención	
		SI	NO	SI	NO
Pregunta 1	Las tareas de casa las hacen mejor las mujeres.	20 %	80%	6%	94%
Pregunta 2	El color rosa es más de chicas que de chicos.	6 %	94 %	6%	94%
Pregunta 3	El fútbol es un deporte de chicos.	6 %	94 %	13%	87%
Pregunta 4	Es normal que una chica y un chico jueguen con lo mismo.	80%	20%	100%	0%
Pregunta 5	Las madres son las que deben cuidar a sus hijos/as.	0%	100%	20%	80%
Pregunta 6	Las tareas del hogar las hacen bien tanto hombres como mujeres.	94%	6%	100%	0%
Pregunta 7	Los hombres conducen mejor que las mujeres.	6%	94%	0%	100%
Pregunta 8	Los hombres son más fuertes que las mujeres.	13%	87%	13%	87%
Pregunta	En los trabajos de equipo, manda un	6%	94%	0%	100%

9	chico.				
Pregunta 10	Me da vergüenza decir que mi padre friega en casa.	6%	94%	0%	100%
Pregunta 11	Las mujeres no deben ser toreras o futbolistas.	6%	94%	0%	100%
Pregunta 12	Me gustaría que sólo sea mi padre el que trabaja fuera de casa.	0%	100%	0%	100%
Pregunta 13	Las cocinitas y las muñecas son juegos tanto de niños como de niñas.	73%	27%	87%	13%
Pregunta 14	Todas las mujeres tienen que casarse y tener hijos.	13%	87%	6%	94%
Pregunta 15	Cuando veo mujeres que visten como los chicos, me molesta.	0%	100%	0%	100%

Atendiendo a la tabla 1, podemos observar los posibles estereotipos de género entre el alumnado. Por ejemplo, en la pregunta 1 “*las tareas de casa las hacen mejor las mujeres*”, ha resultado un elevado porcentaje de respuestas positivas frente a las respuestas negativas y, también, en la pregunta 2 “*El color rosa es más de chicas que de chicos*”, ha resultado el mismo porcentaje tanto antes como después de la intervención. Sin embargo, en la pregunta 3 “*El fútbol es un deporte de chicos*”, los porcentajes son altamente negativos, dando a entender que para el alumnado, el fútbol es un deporte igualitario.

Otro ejemplo destacable, en la pregunta 5 “*Las madres son las que deben cuidar a sus hijos/as*”, se pueden observar unos porcentajes de respuestas muy positivos, como ocurre también en la pregunta 7 “*Los hombres conducen mejor que las mujeres*” y en la pregunta 8 “*Los hombres son más fuertes que las mujeres*”, siendo ambos varios estereotipos de género muy presentes en nuestra sociedad. Hemos querido destacar también la pregunta 13 “*Las cocinitas y las muñecas son juegos tanto de niños como de niñas*”, con un porcentaje elevado de respuestas positivas y, además, con una pequeña evolución de las respuestas positivas tras la intervención. Y finalmente, en la pregunta 14 “*Todas las mujeres tienen que casarse y tener hijos*”, en general, han resultado unos porcentajes elevados de respuestas negativas pero se puede observar como antes de la intervención hay un 13% de respuestas positivas, afirmando que las mujeres tienen que casarse y tener hijos y, tras la intervención, hay un 6% de respuestas positivas, resultando un ligero descenso de este estereotipo de género entre el alumnado.

Seguimos con el análisis de los dibujos sobre los oficios, tratándose de otra prueba *pre / post* en la cual se pedía dibujar a la persona que realizaba ese oficio y, para contabilizar los resultados, hemos realizado un análisis cuantitativo hallando el número de respuestas de cada dibujo (si es hombre o si es mujer), hallando a su vez el porcentaje

total de respuestas, tanto antes como después de la intervención en el aula, siendo esta es la realidad que hemos encontrado tal y como se puede observar a continuación en la tabla 2.

Tabla 2. Dibujos sobre los oficios

Oficios	Dibujos			
	Pre-intervención		Post-intervención	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
1. Trabaja de atleta	11	4	13	2
2. Trabaja en la ciencia	11	4	10	5
3. Conduce un avión	13	2	15	0
4. Baila ballet	1	14	1	14
5. Juega en un equipo de fútbol	13	2	14	1
6. Trabaja en la enfermería	8	7	8	7
7. Cuida a personas mayores	7	8	8	7
8. Preside el gobierno de un país	13	2	13	2
9. Trabaja en la medicina	9	6	10	5
10. Trabaja en la música	14	1	12	3
TOTAL	67%	33%	70%	30%

Atendiendo a la tabla 2, podemos observar como el oficio de una persona atleta lo representan 11 de 15 alumnos y alumnas como un oficio de hombres. También, el oficio de una persona que conduce un avión en su totalidad los dibujos muestran personas del género masculino. Otro oficio a destacar es una persona que baila ballet, en el cual los resultados muestran la representación de 14 de 15 alumnos y alumnas como un oficio de mujeres, además, los resultados *pre / post* se mantienen sin ningún cambio significativo.

Asimismo, el oficio de una persona que juega en un equipo de fútbol, las representaciones del alumnado son en su totalidad como un oficio de hombres, sin embargo hay un par de representaciones femeninas tanto de atletas como de futbolistas, como podemos ver en el ejemplo a continuación, en el cual, esta alumna remarca en la esquina inferior izquierda que cualquier dibujo puede ser chico y/o chica:

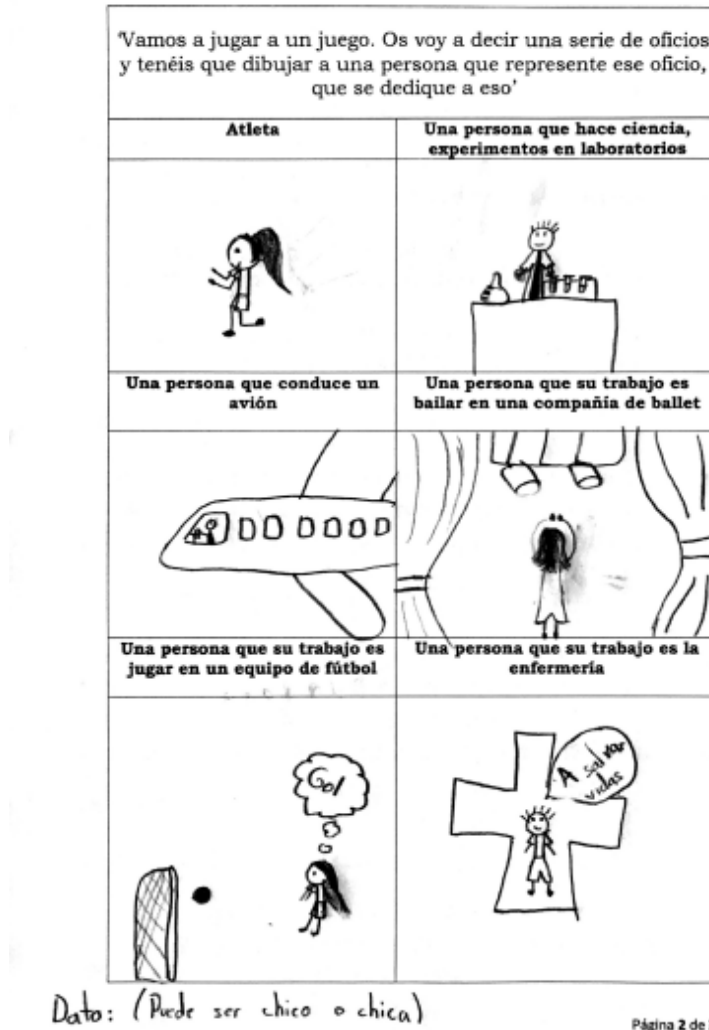


Imagen 1.

También queremos destacar, el oficio de una persona que preside el gobierno de un país con 13 alumnos y alumnas de 15 en total que lo identifican como un oficio de hombres y, siendo solo 2 alumnos que lo representan como un oficio de mujeres. Y finalmente, el oficio de una persona que trabaja en la música, en su totalidad ha sido representado por hombres, en parte porque su profesor de música es un hombre y en varias ocasiones dibujaban al propio docente con sus accesorios y su nombre, tal y como podemos observar en el siguiente ejemplo:



Imagen 2.

En el recuento total de porcentajes de dibujos de oficios tanto de hombres como de mujeres, podemos observar que las representaciones de más de la mitad del alumnado han sido hombres. También entre el pre y el post ha habido una ligera modificación, siendo un 70% las representaciones masculinas y un 30% las representaciones femeninas.

Seguimos con el análisis del listado de cosas de chicos y cosas de chicas, tratándose de otra prueba *pre / post* en la cual pedíamos que realizaran una lista de 10 cosas de chicos y 10 cosas de chicas. Para el análisis de esta prueba hemos realizado dos tablas, la primera de ellas es un recuento de las cosas “estereotipadas” que han resultado tanto para chicos como para chicas (véase la tabla 3) y, la segunda de ellas es una comprobación de quién introduce más estereotipos, si las chicas y/o los chicos, tanto en las pruebas pre como en las pruebas post (véase la tabla 4).

Tabla 3. Listado cosas de chicos y de chicas.

	De chicos - PRE	De chicos - POST	De chicas - PRE	De chicas - POST
Fútbol	13	9	7	4
Faldas/Vestidos	1	0	5	8
Muñecas	0	0	2	4
Color Azul	3	2	1	2
Ir de tiendas	4	0	5	2
Joyas/Diademas	0	0	5	6
Baloncesto	7	4	8	4
Afeitarse/Depilarse	0	3	0	1
Color Rosa	1	1	4	1
Pantalón	3	0	0	0
Tareas del hogar	1	2	2	4
Maquillaje/Manicura	0	0	3	10
Ballet/Gimnasia rítmica	2	2	8	7
Corbata/Pajarita	0	4	0	0
Superhéroes/Guerreros	1	3	0	1
Videojuegos	5	4	4	3
Comer saludable	0	0	1	0
Correr	5	3	6	2

Atendiendo a la tabla 3, podemos observar como el fútbol y los pantalones son representados en su mayoría como cosas de chicos, aunque una parte del alumnado también lo ha clasificado como cosas de chicas.

Asimismo, las faldas o los vestidos, las joyas, el maquillaje y las muñecas las han clasificado en su totalidad como cosas de chicas. Sin embargo, ir de tiendas, el color azul, hacer las tareas del hogar o el baloncesto lo han clasificado de manera más equitativa, tal y como podemos observar a continuación:

3009

Vamos a hacer **dos listas**. Podéis poner juegos, objetos, formas de comportarse o cosas que hacen, ropa, etc.

	Cosas de chicas	Cosas de chicos
1	Fútbol	Fútbol
2	Baloncesto	Baloncesto
3	Tenis	Tenis
4	Natación	Natación
5	Baloncesto	Baloncesto
6	Compartir	Compartir
7	Tender	Tender
8	Poner el lavavajillas	Poner el lavavajillas
9	Jugar	Jugar
10	Respetarse	Respetarse

Imagen 3.

Por otro lado, queremos volver a hacer hincapié en el ballet y/o la gimnasia rítmica, que vuelve a ser representada como una cosa de chicas en su mayoría, como ha ocurrido en la prueba de los dibujos, siendo este uno de los estereotipos de género presentes entre el alumnado, tal y como podemos observar en el siguiente ejemplo:

3009

Vamos a hacer **dos listas**. Podéis poner **juegos, objetos, formas de comportarse o cosas que hacen, ropa, etc.**

	<u>Cosas de chicas</u>	<u>Cosas de chicos</u>
1	no le gusta la lula libre	le gustan los deportes extremos
2	le gustan las princesas	les los superhéroes
3	le gustan las reinas	les gustan las películas de acción
4	les gustan las cosas bonitas	les gustan los dinosaurios
5	les gustan los lazos	les gustan los monstruos
6	les gustan el ballet	los comics de superhéroes
7	les gustan los corazones	les gustan
8	les gustan las muñecas	les gustan los robots malos
9	les gustan los unicornios	les gustan los animales peligrosos
10	les gustan las brujas buenas	les gustan los capitanes

Imagen 4.

Sin embargo, han sido varios alumnos y alumnas que sus respuestas son destacables, ya que sus respuestas son “nada es de nadie” o copian las mismas cosas tanto para chicas como para chicos, tal y como podemos observar en los siguientes ejemplos:

123C

Vamos a hacer **dos listas**. Podéis poner **juegos, objetos, formas de comportarse o cosas que hacen, ropa, etc.**

(TODO ES DE TODOS PERRO)

	<u>Cosas de chicas</u>	<u>Cosas de chicos</u>
<u>1</u>	de forma femenina	Formas de comportarse: de forma masculina
<u>2</u>	football	Ballet
<u>3</u>	Ballet	Football
<u>4</u>	de forma femenina Masculina	de forma femenina
<u>5</u>	más delicado	más brusco
<u>6</u>	más brusco	más delicado
<u>7</u>	aire libre	consola
<u>8</u>	con sola	aire libre
<u>9</u>	Colores: rosas, morado, ...	colores: azules, verdes, ...
<u>10</u>	Colores: azules, verdes	colores: rosas, morado, ...

Imagen 5.

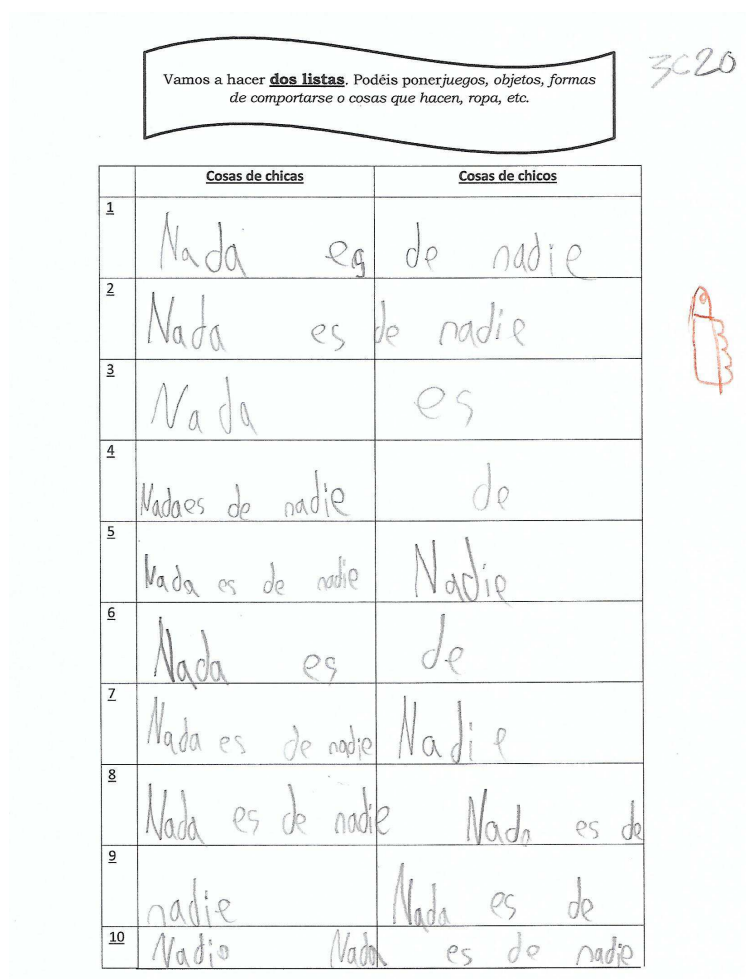


Imagen 6.

Tabla 4. Número de estereotipos en las listas

Nº de estereotipos	De chicos – Pre (est. masculinos)	De chicos – Post (est. masculinos)	De chicas – Pre (est. femeninos)	De chicas – Post (est. femeninos)
Niñas	5	3	7	4
Niños	12	6	10	5

Atendiendo a la tabla 4, hemos querido comprobar quién introduce más estereotipos de género en la prueba tanto antes como después de la intervención. Según la muestra de alumnos y alumnas con la que hemos contado (10 niños y 5 niñas, siendo un total de 15 personas) tal y como se puede observar, aparentemente los niños introducen más estereotipos de género que las niñas, siendo esta la realidad que nos hemos encontrado entre el alumnado de 2º ciclo de Educación Primaria.

Seguimos con el análisis de “*un día en tu vida*”, tratándose de otra prueba *pre / post* en la cual pedíamos que se representaran, a través de una pequeña redacción y un dibujo, con la edad de su madre y/o de su padre cómo se verían un día en sus vidas. Se trata de un análisis cualitativo a través del cual vamos a buscar cuántos estereotipos de género aparecen tanto en las pruebas *pre* como en las pruebas *post* y recogeremos fragmentos a modo de ejemplo.

Por un lado, en las pruebas *pre*, tal y como podemos observar en el ejemplo a continuación, hemos destacado a una alumna, la cual se ha caracterizado como futura bailarina profesional de ballet, basando su rutina en los entrenamientos, en la comida saludable y, por ende, en la apariencia física. Sin embargo, no se ha dibujado a sí misma.

Imagina que tienes la edad de tu madre o tu padre. ¿Cómo crees que sería (o cómo te gustaría que fuera) un día de tu vida desde que te levantas hasta que te acostases?
Escríbelo en 10 líneas y haz un dibujo que lo represente.

A las 6 salgo de la cama 8 (En Francia) y me voy a la Ópera del Garnier (Porque soy bailarina profesional) en taxi me meto en el bañero me pongo el malleto y las pantis y me pongo a practicar a la 8 salgo y me voy a comer (Comida sana) y me voy a correr durante 30 minutos luego beelbo a casa y me pongo a practicar y a escuchar musica o la television. A las 7 o asi me iria a ver a mis amigos un rato y a las 9 por hay cenaria (Otra vez comida sana) y me iria a la cama con la tablet para dibujar y a las 10 me iria a dormir soñando en mi día.



Imagen 7.

Siguiendo en las pruebas *pre* intervención y, en la misma línea del ejemplo anterior, hemos querido destacar a otra alumna cuya representación está también

orientada a varios estereotipos de género, en la cual se caracteriza como modelo de moda que entrena en el gimnasio, volviendo a cuidar la apariencia física y, además, cena saludable, tal y como podemos observar en la siguiente imagen:

Imagina que tienes la edad de tu madre o tu padre. ¿Cómo crees que sería (o cómo te gustaría que fuera) un día de tu vida desde que te levantas hasta que te acostases?

Escríbelo en 10 líneas y haz un dibujo que lo represente.

Pues me despertaría a las 6:00 me iría a trabajar que me iría a las 7:00 a un desfile de moda. Y me iría a tomar un café con mis amigas Paula, Manuela, Inés, Celia, Violeta y Leyre. Después me iría a la organización caritativa. Luego volvería con mis amigas y me iría al cine a ver una peli y luego me iría al gimnasio o sea al vivagim a las 11:00 y después me iría con mis padres a comer ensalada que la hora sería a las 12:00 más o menos y me iría con mi hermano Alejandro a cenar.

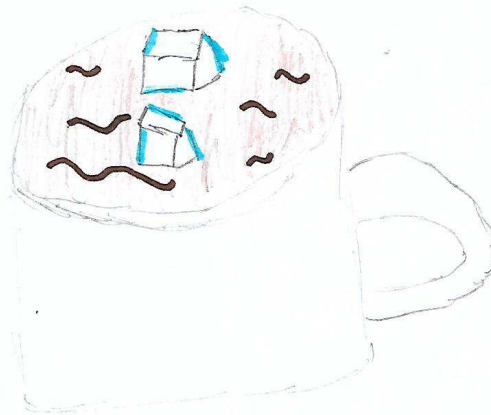


Imagen 8.

Otro ejemplo destacable de las pruebas *pre* intervención, es un alumno el cuál remarca en el título que se imagina como su padre y, además, añade en mayúsculas el oficio con el que se representa (militar). Toda su rutina se basa en la temática de la guerra, la construcción de tanques, sus amigos y enemigos, las bombas y las guerras mundiales, tal y como se puede observar en la siguiente imagen:

↓ MILITAR

Imagina que tienes la edad de tu madre o tu padre. ¿Cómo crees que sería (o cómo te gustaría que fuera) un día de tu vida desde que te levantas hasta que te acostases?

Escríbelo en 10 líneas y haz un dibujo que lo represente.

Nada más levantarme empecé la 3^o y 4^o guerra mundial a la vez. Vivo en Francia, tengo 4.3 años y medío. Mi apodo es Yapon. Construyo armas y tanques. Tengo amigos y enemigos sobre todo. Juego y construyo también losSPECIALES y conviérto en bombas atómicas. Al mediodía termino la 3^o y 4^o guerra mundial y empeco la 5^o, 6^o, 7^o, 8^o, 9^o, 10^o, 11^o, 12^o, 13^o, 14^o, 15^o, 16^o, 17^o, 18^o, 19^o y 20^o guerras mundiales y por la noche los termino todas.
FIN

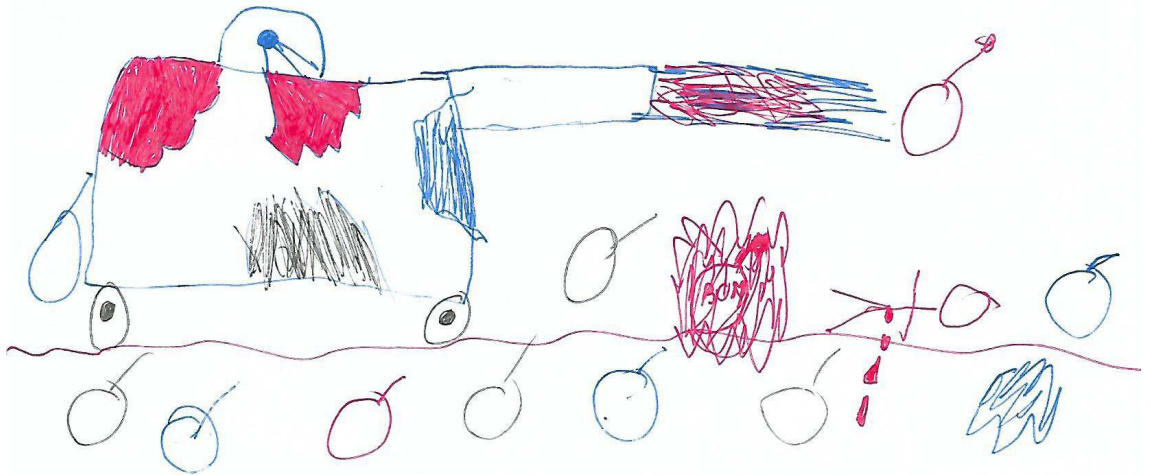


Imagen 9.

En su mayoría, los chicos se han representado como jugadores de fútbol, guerreros o superhéroes. Sin embargo, las chicas se han representado como bailarinas y/o gimnastas, modelos de moda, peluqueras, maestras y madres con hijos/as.

Por otro lado, en las pruebas *post* intervención, tal y como podemos observar en el ejemplo a continuación, hemos querido destacar a la misma alumna que en las pruebas *pre* se caracterizó como modelo de moda. Tras la intervención, no sabe cómo se ve en el futuro, pero se representa haciendo tareas del hogar y haría una “*quedada de*

chicas”. Atendiendo al dibujo en la parte de debajo de la prueba, se trata de una gran taza de café que, comparado con la prueba *pre*, la alumna realizó el mismo dibujo (una taza grande de café) pero con dos casa flotando en su interior.

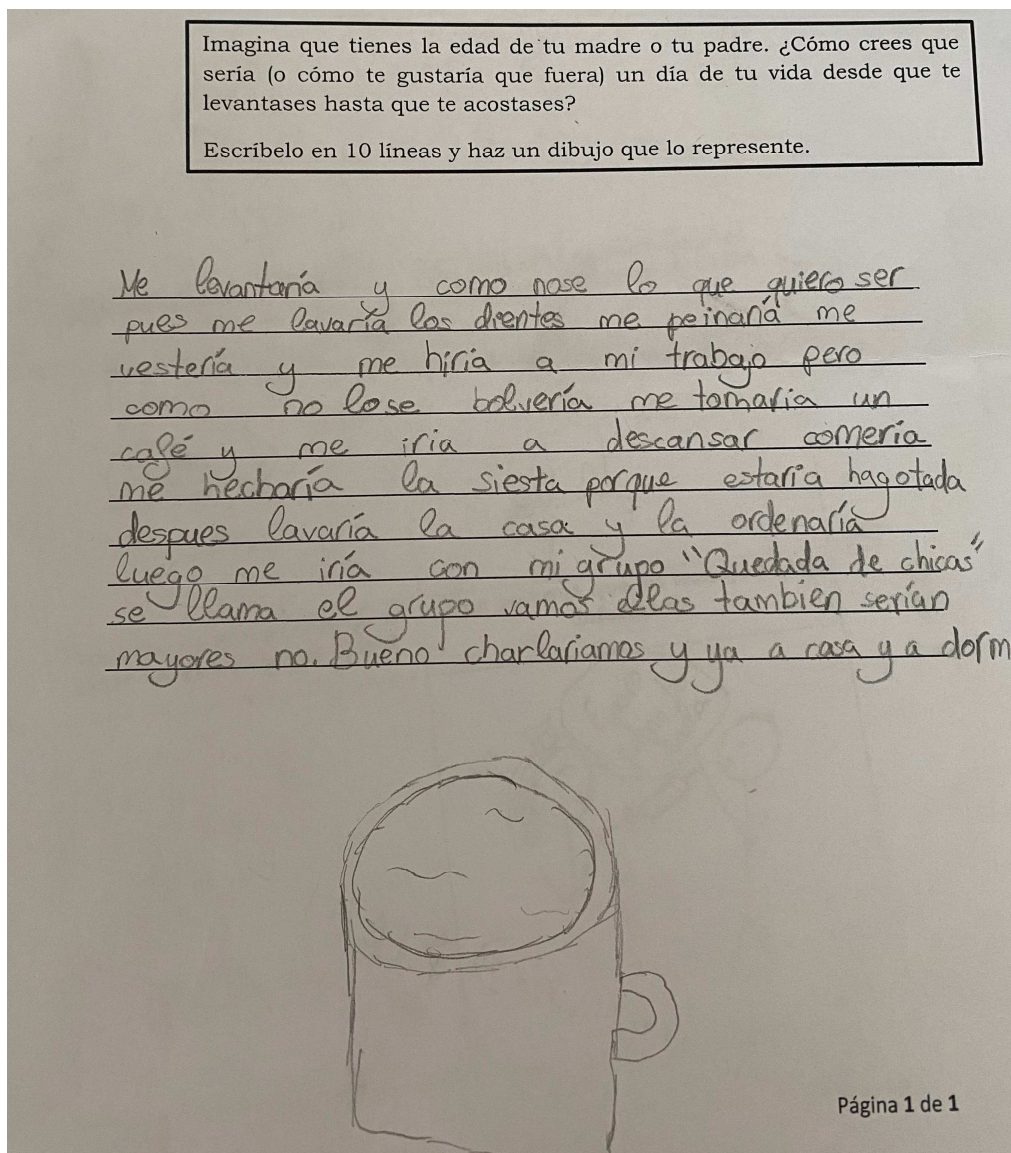


Imagen 10.

Respecto a la alumna que en la prueba *pre* se representó como bailarina de ballet profesional, en la prueba *post*, tal y como se observa en la siguiente imagen, se ha representado de una manera muy parecida, manteniendo el mismo oficio, las horas de entrenamiento, la alimentación saludable pero añadiendo la digestión de treinta minutos, antes de seguir entrenando y, añadiendo también el descanso (y recalca “para así coger fuerzas”).

Imagina que tienes la edad de tu madre o tu padre. ¿Cómo crees que sería (o cómo te gustaría que fuera) un día de tu vida desde que te levantas hasta que te acostases?

Escríbelo en 10 líneas y haz un dibujo que lo represente.

Primero me levantaría sobre las nueve y las diez desayunaría (comida sana) y luego iría a bailar ballet una hora, luego iría a dar una vuelta. Llegaría a casa y comería (comida sana). Después haría la digestión durante treinta minutos (Es estar me una siesta). Después iría a correr una diez o veinte minutos. Ahora tocaría ir a clase de pintura durante una o dos horas, después iría a mis amigos un rato. Al llegar a mi casa cenaría, vería un poco la tele durante una hora, iría a la cama y dormiría lo suficiente para coger fuerzas. (Trabajo siendo bailarina profesional)

Imagen 11.

Respecto al alumno que se ha representado como militar en la prueba *pre*, hemos observado que en la prueba *post* se ha caracterizado de manera distinta. Tal y como se aprecia en la imagen a continuación, se representa como un pintor y, además, se dibuja así mismo.

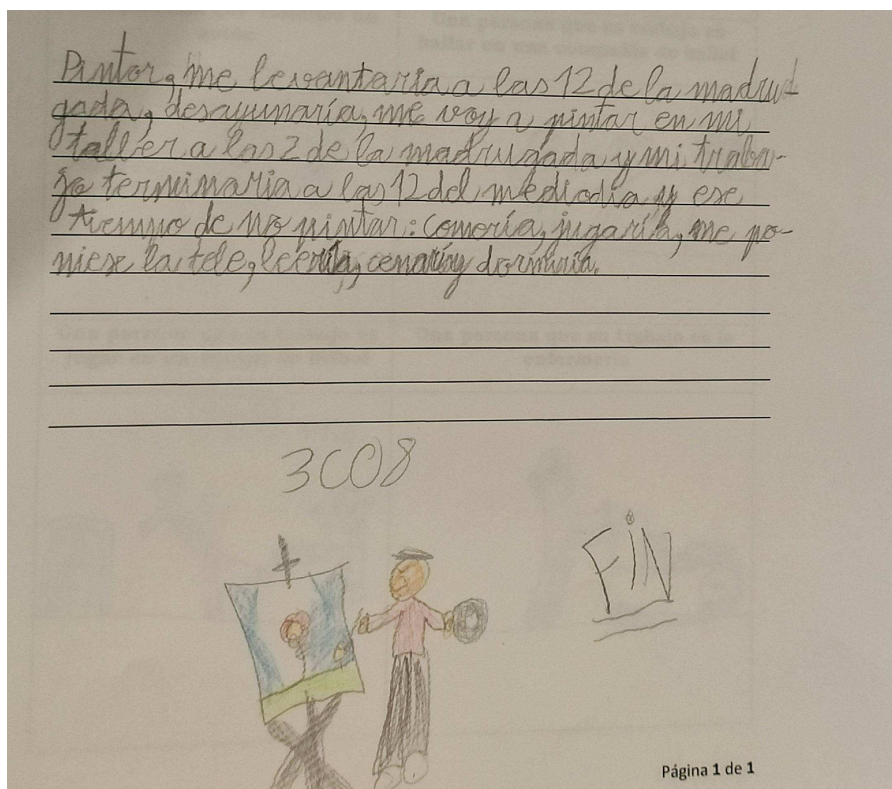


Imagen 12.

Entre los chicos vuelven a destacar los oficios de futbolistas y policías, como podemos observar en estas imágenes:

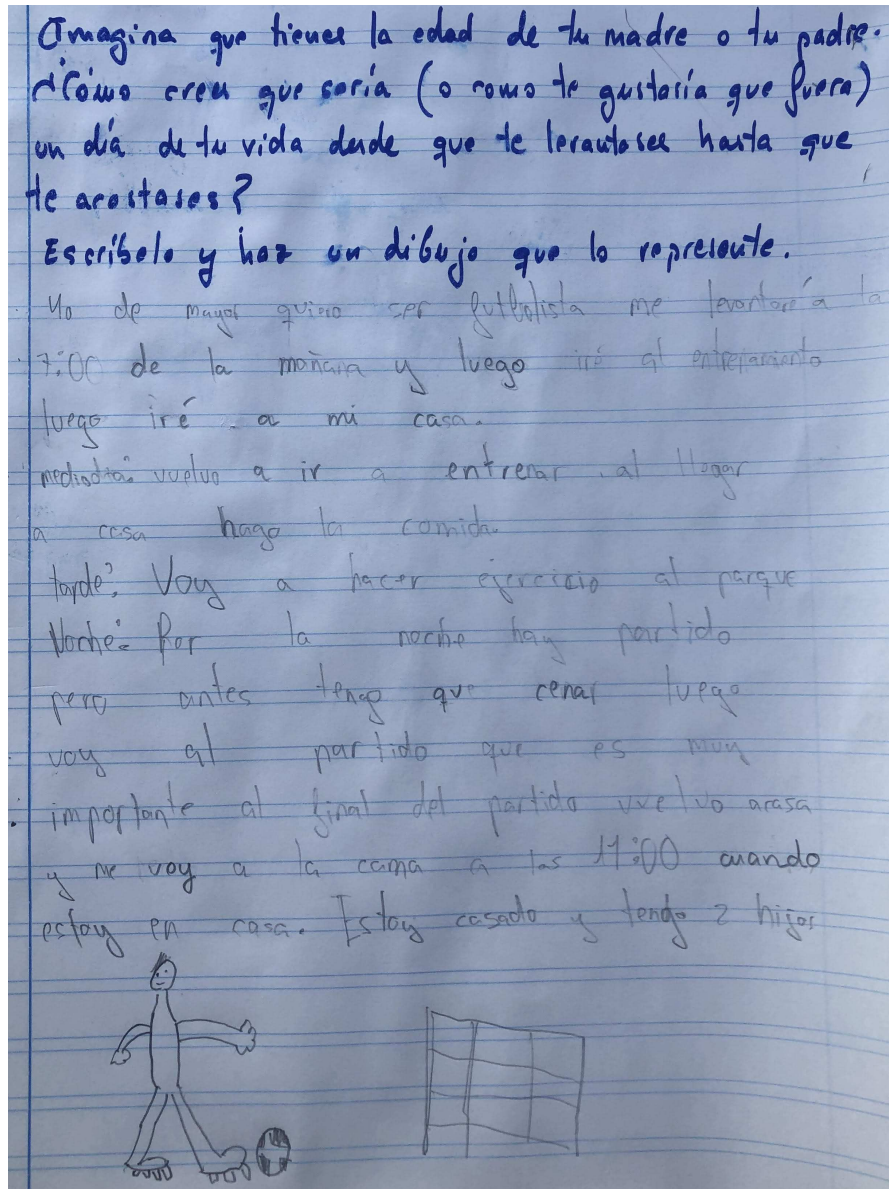


Imagen 13.

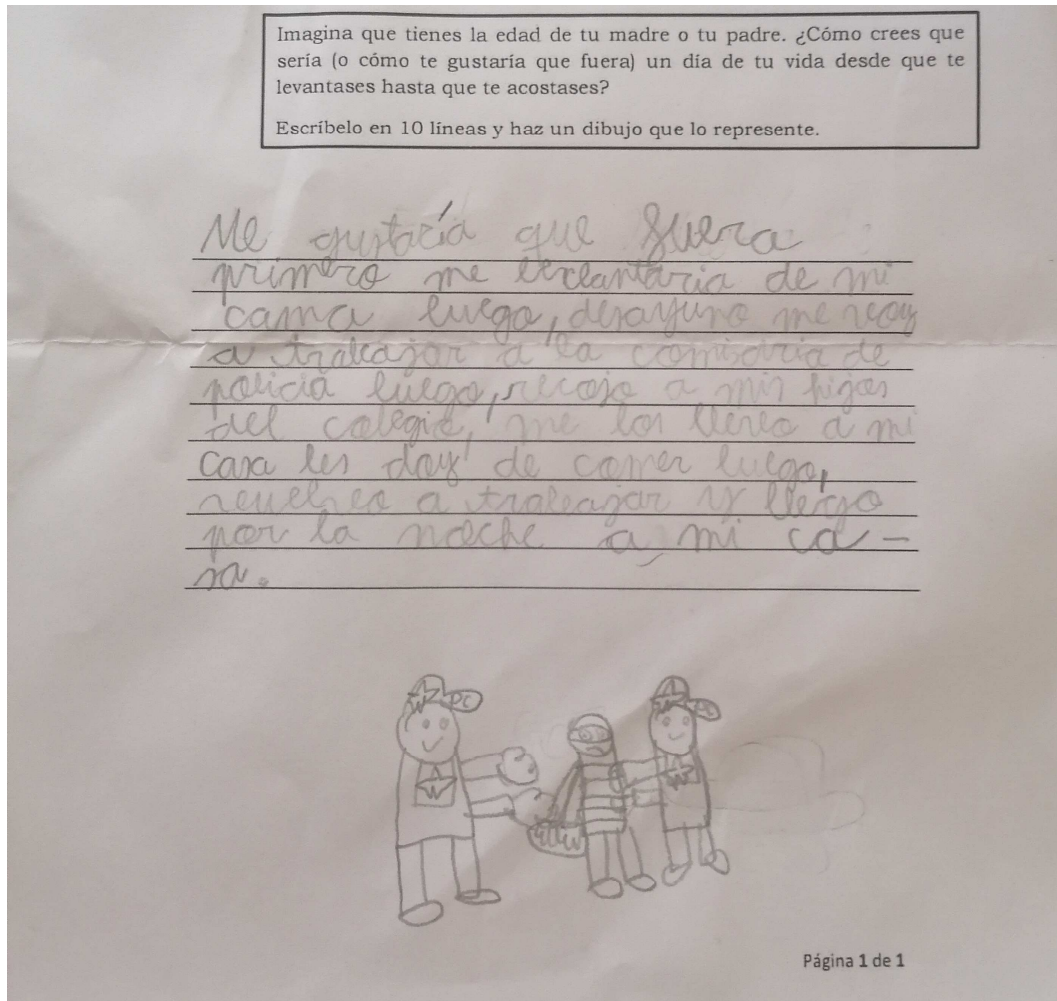


Imagen 14.

Sin embargo, entre las chicas vuelven a destacar oficios como peluqueras, maestras, bailarinas de ballet y casadas con marido e hijos/as, tal y como se observa a continuación:

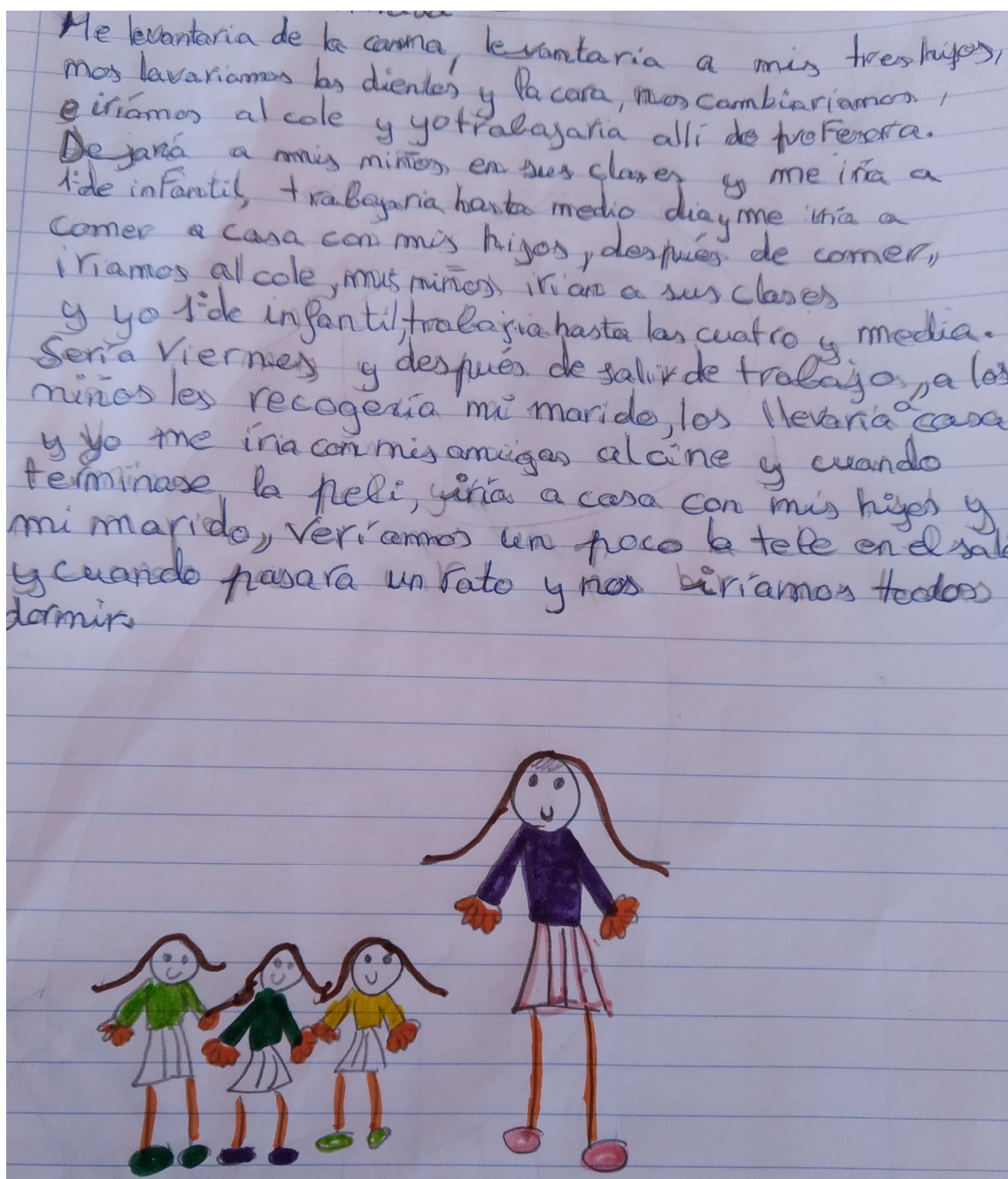


Imagen 15.

En la imagen de arriba, se observa como la alumna se ha dibujado así misma como maestra, con falda y pelo largo, tal y como también ha dibujado a las alumnas.

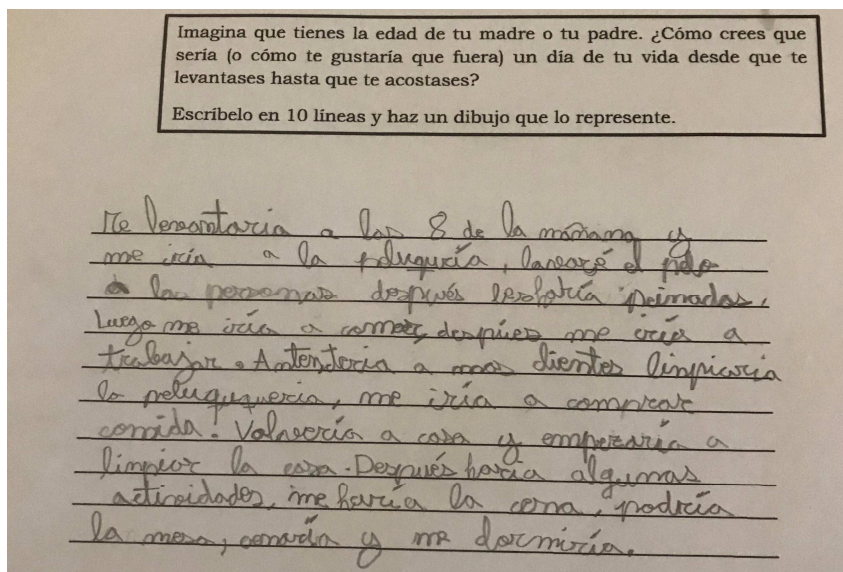


Imagen 16.

En la imagen superior, podemos observar como la alumna se representa como peluquera y, también, haciendo las tareas del hogar, yendo a comprar y poniendo la mesa. No realizó ningún dibujo en la parte inferior de la prueba.

Respecto a nuestro segundo objetivo, *comprobar la utilidad de un corpus de obras (cuentos ilustrados) que tratan de forma no explícita la identidad de género, así como de la conversación literaria, para abordar el trabajo de la identidad de género entre el alumnado de 2º ciclo de EP*, a través de las intervenciones en el aula con las conversaciones literarias, hemos podido comprobar cómo varios discursos de los niños y de las niñas están relacionados con la cuestión de género, no sólo han hecho reflexiones sobre los cuentos ilustrados sino que, también han hecho reflexiones sobre los estereotipos y el género, siendo la conversación literaria una herramienta para trabajar la identidad de género entre el alumnado, tal y como podemos observar en los ejemplos, a continuación. La leyenda que hemos utilizado, para mantener el anonimato del alumnado, ha sido su número de lista, seguido del curso y la letra; es decir, 013C, refiriéndonos al número 1 del curso de 3º de la letra C de Educación Primaria.

- Una alumna comenta: “Los bonobos además no tenían derecho a reírse de ellas..., para gustos los colores” (123C, 2020).
- A lo que responde otro alumno: “Es un poco como machismo, no les dejaban las mismas cosas unos a otros. Como pasa ahora mismo que las mujeres no

pueden trabajar lo mismo que los hombres por ejemplo por ahí en África y en otros sitios que las mujeres no tienen derechos, las mismas costumbres, por obligación” (083C, 2020).

- Y añade otro alumno con tono molesto: *“Que es que yo creo que las mujeres tienen el mismo derecho que los hombres” (023C, 2020).*
- Contestando otro alumno: *“Si claro, eso es igualdad” (083C, 2020).*
- Y añade otra alumna susurrando: *“Feminismo es igualdad” (123C, 2020).*
- A lo que le contesta otro alumno: *“No, no es eso. A ver feminismo es lo mismo que machismo pero en otro género” (083C).*
- Y añade enseguida otro alumno: *“Noooo, eso es hembrismo” (203C, 2020).*
- Responde la investigadora: *“Veo que habéis escuchado estos conceptos, pero atención, machismo no es lo mismo que feminismo. Por lo tanto, feminismo es la igualdad entre hombres y mujeres” (Ana, 2020).*

En la conversación anterior, hemos observado viendo las respuestas lectoras cómo a través de la lectura de un libro ilustrado, el alumnado ha desencadenado una conversación literaria sobre la cuestión de género, reflexionando e incentivando a hablar sobre el género.

En la siguiente conversación, hemos observado cómo relacionan la realidad que les rodea, en relación a la cuestión de género, como podemos ver a continuación:

- La investigadora pregunta: *“¿Creéis que esto sucede en la realidad? ¿Qué no hay igualdad en casa?” (Ana, 2020).*
- Y responde un alumno: *“Sí, mis padres. Porque siempre se pelean cuando se ven, porque no llegaron a un acuerdo” (143C, 2020).*
- Y añade otra alumna: *“Ana, ha habido mujeres que han sufrido mucho en muchas familias, por eso” (123C, 2020).*

- La investigadora añade: “¿Conocéis algún caso más cercano, lo habéis escuchado?” (Ana, 2020).
- Y responde otro alumno: “Es que siempre están obligando” (083C, 2020).
- Y responde la investigadora: “¿Obligando quién?” (Ana, 2020).
- Y responde el alumno: “Los hombres” (083C, 2020).
- Otra alumna añade: “Ha habido mujeres que han fallecido porque los hombres les han hecho daño, hay un montón de casos” (123C, 2020).
- Y añade otro alumno: “Mis tíos también están separados porque estaban intentando llegar a un acuerdo, no lo consiguieron y empezaron a pelearse y entonces se separaron” (243C, 2020).

También, hemos podido observar que las reflexiones del alumnado van fundamentalmente encaminadas hacia el feminismo y todo lo que engloba a este concepto, tal y como podemos ver en el siguiente ejemplo:

- Una alumna dice: “Yo creo que debería haber más feminismo” (203C, 2020).
- La investigadora pregunta: “¿Habéis escuchado esta palabra en alguna otra ocasión?” (Ana, 2020).
- Un alumno responde: “Sí, de masculino y de femenino” (033C, 2020).
- Otro alumno añade: “Yo ya sé hacer el símbolo de las chicas y de los chicos” (083C, 2020).
- Y añade otra alumna: “Cuando es el día de las mujeres se oye un montón” (123C, 2020).
- Y responde otro alumno: “Además, es este domingo 8 de Marzo” (083C, 2020).
- Y pregunta otra alumna: “¿Por qué cantan –tranquila hermana, esta es tu manada-?” (023C, 2020).

- Respondiendo otra alumna: *“Porque las mujeres hacen como un grupo diciendo que son una manada y que no les gusta que a su manada le hagan daño”* (123C, 2020).
- Y responde otra alumna: *“Es que siempre que voy a la manifestación, lo escucho”* (023C, 2020).
- Varios comentan que van a ir a la manifestación del 8 de marzo.
- La investigadora pregunta: *“¿Sabéis para qué nos manifestamos?”* (Ana, 2020).
- Y un alumno responde: *“Se defiende el feminismo y a las mujeres”* (083C, 2020).
- Y responde otro alumno: *“La igualdad”* (013C, 2020).

6. Conclusiones

Tras haber analizado las conversaciones literarias y las pruebas *pre / post*, los resultados demuestran cómo la intervención puede haber funcionado en términos de reflexión (en las sesiones de lectura veíamos que sí reflexionaban sobre los estereotipos de género) pero que en el subconsciente de los niños y niñas sigue persistiendo una ideología muy marcada por los roles de género y acorde a la realidad social de nuestros días. De este modo, y como sucede por desgracia en muchos ámbitos de la sociedad del siglo XXI, aunque el discurso explícito de los niños de esta edad puede ser el de que tiene que existir una igualdad entre hombres y mujeres (por ejemplo, cuando les preguntas cosas directamente, ellos responden eso, porque conocen qué discurso es el políticamente correcto), cuando la prueba es de tipo implícito, como es el caso de los dibujos, aparece una realidad aplastante.

En el ejemplo de la persona que baila ballet, tanto antes como después, es mujer preferentemente. Y en el resto de trabajos tradicionalmente femeninos (enfermera y trabajadora de la geriatría) sí que es cierto que hay un resultado equitativo ya de partida, con un 50/50, pero el resto de las respuestas son aplastantes y muestran una realidad muy cruda. Trabajos que implican las cualidades que se aplican tradicionalmente (y desde una perspectiva heteropatriarcal) al género masculino (fuerza, poder, éxito...), se atribuyen a los hombres tanto en el pre como en el post de una forma muy evidente. Por lo tanto, consideramos que la intervención en el aula ha funcionado, ya que el alumnado ha reflexionado sobre la cuestión de género, sin embargo y, a pesar de haber tenido que contar con solo 15 pruebas *pre / post* debido a la crisis sanitaria, los datos no han mostrado muchos cambios y/o diferencias tanto antes como después de la intervención.

Asimismo, hemos observado cómo se han cumplido nuestros tres objetivos, ya que hemos encontrado estereotipos de género entre el alumnado, hemos llevado a la reflexión a los niños y a las niñas sobre la cuestión de género a través de las tres lecturas del libro-álbum y, finalmente, hemos observado una evolución sobre las creencias en lo que respecta a esta cuestión entre el alumnado, sobre todo en las conversaciones literarias tanto antes como después de cada lectura.

Respecto a los presupuestos de partida, hemos podido comprobar cómo en la actualidad existen una serie de estereotipos de género entre el alumnado de Educación

Primaria también, tras realizar nuestras intervenciones en el aula a través del libro-álbum, hemos observado que la literatura puede jugar un papel relevante en la construcción de la identidad de niños y niñas, a través la conversación literaria mediada por el/la docente y, finalmente, hemos encontrado muchos discursos entre el alumnado reflexionando sobre esta cuestión, demostrando que el tratamiento de la identidad de género a través de la literatura infantil puede motivar la reflexión del alumnado y, en última instancia, servir como punto de partida para la eliminación de ciertos estereotipos y prejuicios presentes entre el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adamson, A. y Jenson, V. (Dir.) (2001). *Shrek*. [Película/DVD]. Estados Unidos: DreamWorks Animation.

Aguilar, C. (2008). Lectura, género, feminismo y LIJ. *Lenguaje y textos*, 28, 113-128.

Andrews, M. Champan, B. (Dir.) (2012). *Brave*. [Película/DVD]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Pixar.

Aparicio, I (2016). La influencia de la educación literaria en la identidad de género: una propuesta educativa. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 10, 36-53.

Arbués, A. (2017). *Yo no quiero ser princesa*. Zaragoza: Fuendepila.

Azorín-Abellán, C. (2017). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 45-60.

Bancroft, T. y Cook B. (Dir.) (1998). *Mulán*. [Película/DVD]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.

Broch, D. y Sanahuja, A. (2019). Trabajando la coeducación a través del cuento de “La Cenicienta” desde un proceso de investigación-acción. *Tendencias pedagógicas*, 34, 169-182.

Browne, A. (1991). *El libro de los cerdos*. España: Fondo de Cultura Económica.

Calvo, V. (2011). Claves para seleccionar un itinerario constructor de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 7, 123-136.

Calvo, V. (2015). *La lectura literaria en los procesos de acogida e inclusión de adolescentes inmigrantes*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Calvo, V. y Tabernero, R. (2015). La selección de textos literarios en el contexto del español como segunda lengua. Investigación cualitativa con adolescentes inmigrantes. *Didáctica. Lengua y literatura*, 27, 55-71.

Canal Historia. Consultado el 10 de Julio de 2020. Recuperado de: <https://canalhistoria.es/blog/historia-de-la-educacion-en-espana/>

Chambers, A. (2007). *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cobo, R. (2019). La cuarta ola feminista y la violencia sexual. *Paradigma*, 22, 134-139.

Díaz, R. (2010). *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?* Barcelona: Thule.

Encalada, M. (2016). Reflexiones de la construcción de la identidad de género, a partir del dibujo infantil. *Index, revista de arte contemporáneo*, 1, 96-102.

Favilli, E. (2017). *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*. Barcelona: Planeta.

García Pérez, R. *et al* (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 217-232.

HISTORIAE. Consultado el 14 de Julio de 2020. Recuperado de: <https://historiaeweb.com/2018/07/30/seccion-femenina-falange/>

Ibeas, N. y Garrido, B. (2018). *La perspectiva de género en la educación aragonesa*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

ISOL. (2003). *Secreto de familia*. España: Fondo de Cultura Económica.

Jaijo, R. (2019). No hace falta comer perdices para vivir felices: análisis de los estereotipos presentes en la filmografía clásica de Disney. *Lenguaje y Textos*, 50, 119-129.

Kimura, K. (2010). *999 hermanas ranas se mudan de charca*. España: Bárbara Fiore.

Lome, E. (2010). *El elefante y la margarita*. España: Diego Pun.

López, N. (2009). *La Cenicienta que no quería comer perdices*. Barcelona: Planeta.

Manassero, M. y Vázquez, Á. (2002). Los estereotipos de género y el lenguaje en los libros de texto de ciencias. *Revista Cultura y Educación*, 14(4), 415-429.

McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.

Moragón-Alcañiz, F. y Martínez-Bello, V. (2016). Juegos de niñas y juegos de niños: Estudio sobre la representación del juego infantil a través del dibujo. *Revista Educación*, 40 (1), 2215-2655.

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2016). *Leer el mundo: Experiencias actuales de transmisión cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez, S. (2010). La sección femenina, la imagen del poder y el discurso de la diferencia. *Feminismo/s*, 16, 233-257.

Royuela, M. et al (2015). Estereotipos en las imágenes de los libros de texto de inglés en dos colecciones de Educación Primaria. *IV Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*. Celebrado en Valencia, 2 y 3 de Julio de 2015.

Sánchez, A. y Larrañaga, M. (2017). Actitudes sexistas y construcción de género. Itinerario de lectura para la igualdad. *RES: Revista de Educación Social*, 24, 524-532.

Sanjuán, M. y Senís, J. (2017). Literatura e identidad. Experiencias de lectura literaria en la infancia y adolescencia de cinco escritores españoles contemporáneos. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 15, 1-19.

Sanjuán, M y Ballarín, M. (2019). La construcción de un pensamiento crítico acerca de los roles de género a través de la literatura infantil. Análisis de un proceso de investigación-acción con niños y niñas de 5 años. *Ondina. Revista de Literatura Comparada Infantil y Juvenil*, 3.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Sellán, C., Díaz, M., Vázquez, A., Ramos, A., Utrilla y A., Mateo, G. (2017). Manifestaciones de la identidad de género en la infancia: roles y estereotipos desde la actividad lúdico-reflexiva. *Revista Cubana de Enfermería*, 33 (4).

Tomasi, S. (2014). De Pippi a Prisca. *Revista de estudios socioeducativos: RESED*, 2, 96-111.

Torres, I. (2009). Coeducación e igualdad de sexos en el contexto escolar. *Innovación y experiencias educativas*, 22, 1-13.

Turín, A. (2013). *La historia de los Bonobos con gafas*. España: Kalandraka.

Turín, A. (2014). *Una feliz catástrofe*. España: Kalandraka.

Venegas, M. y Heras, P. (2016). Financiar la segregación educativa: un debate sobre la LOMCE desde una perspectiva crítica de género. *Revista de Educación, Política y Sociedad*, 12, 73-99.

Yubero, S., Sánchez-García, S y Larrañaga, E. (2014). Roles y estereotipos de género en la literatura para niños y jóvenes: una propuesta de educación para la igualdad. *En Educación social en situaciones de riesgo y conflicto en Iberoamérica*, 582-590.

