

Isabel Aparicio García

Cómo se reproducen los
estereotipos y las discriminaciones
de género a través de la
educación literaria. La
construcción de la diferencia:
identidades, transgresiones,
resistencias

Director/es

Luengo Gascón, Elvira

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>

© Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606

Tesis Doctoral

CÓMO SE REPRODUCEN LOS ESTEREOTIPOS Y
LAS DISCRIMINACIONES DE GÉNERO A TRAVÉS
DE LA EDUCACIÓN LITERARIA. LA
CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA:
IDENTIDADES, TRANSGRESIONES,
RESISTENCIAS

Autor

Isabel Aparicio García

Director/es

Luengo Gascón, Elvira

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Escuela de Doctorado

Programa de Doctorado en Educación

2022

TESIS DOCTORAL

CÓMO SE REPRODUCEN LOS ESTEREOTIPOS
Y LAS DISCRIMINACIONES DE GÉNERO
A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN LITERARIA.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA:
IDENTIDADES, TRANSGRESIONES, RESISTENCIAS.

DOCTORANDA:
ISABEL APARICIO GARCÍA

DIRECTORA:
DRA. ELVIRA LUENGO GASCÓN



Universidad
Zaragoza

1542



Tesis Doctoral

CÓMO SE REPRODUCEN LOS ESTEREOTIPOS Y LAS DISCRIMINACIONES DE GÉNERO A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN LITERARIA.

**LA CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA:
IDENTIDADES, TRANSGRESIONES, RESISTENCIAS.**

Autora

Isabel Aparicio García

Tutora y Directora

Dra. Elvira Luengo Gascón

Facultad de Educación

Año 2022

*A mi madre Carmen.
Te quiero siempre.*

AGRADECIMIENTOS

Quiero dar las gracias a todas las personas que han colaborado en esta investigación y me han acompañado a lo largo de estos ocho años de vivencias y aprendizajes.

Agradezco a mi tutora y directora, la Dra. Elvira Luengo Gascón, sus valiosas enseñanzas, su generosidad, su tiempo, su paciencia y su apoyo honesto, tanto en el ámbito académico como en el personal. Gracias Elvira, por tus acertadas propuestas y consejos, por mostrarme nuevas perspectivas y por ayudarme a ser más crítica. Gracias por confiar en mí para emprender este camino juntas.

Muchas gracias a mi padre, Manuel, por su apoyo incondicional y su amor infinito.

A Zulay Ortega González, hermana de corazón y compañera doctoranda, por todo.

A mi hija Olivia y a mi hijo Mario, por brindarme la oportunidad de volver a descubrir el mundo con vuestra mirada y contagiarme vuestra pasión y curiosidad.

A David, mi compañero de la vida.

A la Dra. Irene Domínguez Vela, mi faro en la tormenta.

A Irene, Greta, Roberta, Patricia, Marian, Laura, Alba, María, Ana I., Myriam, Ana G., Marta, Olga, Sara y todas las mujeres maravillosas que me inspiran y me abrazan.

A mis amigas, amigos y familiares, por su interés y cariño.

A las maestras, maestros y estudiantes de los centros educativos que me han abierto sus puertas, por su ayuda desinteresada y entusiasta.

En la literatura encontramos la mejor expresión de la imaginación humana y la herramienta más útil para abordar nuestras ideas sobre nosotros mismos y lo que somos (Chambers, 2008, p. 37).

Las historias que le leíamos estaban llenas de hermanos, de hermanas, de parientes, de dobles ideales, escuadrillas de ángeles de la guarda, cohortes de amigos tutelares encargados de sus penas, pero que, luchando contra sus propios ogros, encontraban también ellos refugio en los latidos inquietos de su corazón. Se había convertido en su ángel recíproco: un lector. Sin él, su mundo no existía. Sin ellos, él permanecía atrapado en el espesor del propio. Así descubrió la paradójica virtud de la lectura que consiste en abstraernos del mundo para encontrarle un sentido (Pennac, 2011, p. 17).

Cuando nací, los habitantes de nuestra aldea se compadecieron de mi madre y nadie felicitó a mi padre. [...] Era una niña en una tierra en la que se disparan rifles al aire para celebrar la llegada de un hijo varón, mientras que a las hijas se las oculta tras una cortina y su función en la vida no es más que preparar la comida y procrear (Yousafzai, 2013, p. 21)

La situación actual en materia de género es muy injusta. Estoy rabiosa. Todos tendríamos que estar rabiosos. La rabia tiene una larga historia de propiciar cambios positivos. Y además de rabia, también tengo esperanza, porque creo firmemente en la capacidad de los seres humanos para reformularse a sí mismos para mejor (Ngozi Adichie, 2018, p. 27).

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	21
I. MARCO TEÓRICO	29
CAPÍTULO 1. LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO	31
1.1. Influencias en la construcción de la identidad desde la infancia.	34
1.2. La identidad de género: perspectivas teóricas	35
1.3. Estereotipos y roles de género en nuestra cultura	37
1.4. La histórica discriminación de las mujeres.	39
1.5. Sexismo ambivalente y violencia simbólica	43
CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN LITERARIA: LEER PARA EMANCIPARSE	47
2.1. La literatura es un derecho de nacimiento	51
2.2. Los cuentos de hadas tienen vida propia	55
2.3. El borrado de las mujeres en la educación literaria.	61
2.4. La voz femenina en el discurso literario de Ana Maria Machado.	68
II. ESTUDIO EMPÍRICO	75
CAPÍTULO 3. MARCO EPISTEMOLÓGICO	77
3.1. Finalidad de la investigación	79
3.2. Referentes epistemológicos y metodológicos	86
3.3. Delimitación de los casos	91
3.4. Estrategias metodológicas.....	95
3.5. Criterios de cientificidad	107
3.6. Procedimiento.....	109
III. TRABAJO DE CAMPO	115
CAPÍTULO 4. APROXIMACIÓN A LA REALIDAD Y AUTOPERCEPCIÓN COMO LECTORAS Y LECTORES	117
4.1. Marco teórico	121
4.2. Trabajo empírico	123
4.3. Análisis de resultados	130
4.4. Conclusiones.....	168

CAPÍTULO 5. LECTURAS DE “EL PRÍNCIPE RANA” HOY. SUBORDINACIÓN/REBELDÍA..	171
5.1. Marco teórico	175
5.2. Trabajo empírico: primera intervención didáctica	177
5.3. Trabajo empírico: segunda intervención didáctica	217
CAPÍTULO 6. ESTÉTICA DE LA RECEPCIÓN. DIME...	231
6.1. Intervención didáctica sobre <i>Érase dos veces: La Bella y la Bestia</i> de Belén Gaudes y Pablo Macías.....	235
6.2. Intervención didáctica sobre <i>El príncipe que bostezaba</i> de Ana Maria Machado	260
6.3. Intervención didáctica sobre <i>Niña bonita</i> de Ana Maria Machado	281
6.4. Intervención didáctica sobre <i>Señora de los mares</i> de Ana Maria Machado	303
CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DE RELATOS AUDIOVISUALES.	
JESSICA JONES: LA (DE)CONSTRUCCIÓN DEL MODELO DE SÚPER MUJER	321
7.1. Marco teórico	324
7.2. Análisis del relato	327
7.3. Conclusiones.....	338
CAPÍTULO 8. EL FENÓMENO EDUCATIVO DESDE LA COSMOVISIÓN DEL PROFESORADO	341
IV. CONSIDERACIONES FINALES	367
<hr/>	
CAPÍTULO 9. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	369
9.1. Discusión y conclusiones	371
9.2. Propuestas didácticas.....	388
9.3. Limitaciones del estudio	397
9.4. Futuras líneas de investigación	399
V. BIBLIOGRAFÍA	401
<hr/>	
BIBLIOGRAFÍA.....	403
ANEXOS.....	421
ANEXO 1. Cuentos primera intervención	423
ANEXO 2. Cuentos segunda intervención	527
ANEXO 3. Conversaciones literarias.....	565
ANEXO 4. Entrevistas con los docentes	625

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3.1. Participantes principales de la investigación.....	92
Tabla 3.2. Participantes complementarios de la investigación.....	93
Tabla 3.3. Características de los centros participantes en la investigación.....	94
Tabla 3.4. Actividades e instrumentos de recogida de datos.....	96
Tabla 3.5. Las cuatro preguntas básicas de la conversación literaria.....	101
Tabla 3.6. Preguntas planteadas a la maestra y los maestros.....	104
Tabla 3.7. Cronograma definitivo con las fases de trabajo realizadas.....	110
Tabla 4.1. Resumen de los ítems del cuestionario sobre hábito lector presentado al alumnado de 5º de Primaria del colegio Don Bosco y al de 1º y 2º de ESO del IES Pilar Lorengar.....	129
Tabla 4.2. Características del alumnado asignadas a cada categoría de perfil lector.....	133
Tabla 4.3. Perfil lector de los alumnos y alumnas del IES Pilar Lorengar y del Colegio Don Bosco por cursos y en función del género.....	135
Tabla 4.4. Metas en la vida en función del género del alumnado del IES Pilar Lorengar y el Colegio concertado Don Bosco.....	137
Tabla 4.5. Importancia de cuidar el aspecto físico.....	138
Tabla 4.6. Respuestas de las chicas del Colegio Don Bosco a la pregunta ¿cómo definirías a una buena chica? ¿Y a un buen chico?.....	141
Tabla 4.7. Respuestas de los chicos del Colegio Don Bosco a la pregunta ¿cómo definirías a una buena chica? ¿Y a un buen chico?.....	142
Tabla 4.8. Respuestas de las chicas del IES Pilar Lorengar a la pregunta ¿cómo definirías a una buena chica? ¿Y a un buen chico?.....	143
Tabla 4.9. Respuestas de los chicos del IES Pilar Lorengar a la pregunta ¿cómo definirías a una buena chica? ¿Y a un buen chico?.....	145
Tabla 4.10. Diferencias de género respecto a la definición de “buen chico” y “buena chica”.....	146
Tabla 4.11. Listado de obras literarias seleccionadas por los chicos del colegio Don Bosco (5º Primaria).....	147
Tabla 4.12. Listado de obras literarias seleccionadas por las chicas del colegio Don Bosco (5º Primaria).....	148
Tabla 4.13. Listado de obras literarias seleccionadas por los chicos del IES Pilar Lorengar (1º y 2º ESO).....	149
Tabla 4.14. Listado de obras literarias seleccionadas por las chicas del IES Pilar Lorengar (1º y 2º ESO).....	150
Tabla 4.15. Obras de lectura obligatoria del IES Pilar Lorengar.....	151
Tabla 4.16. Categorías emergentes en los relatos presentados por el alumnado del IES Pilar Lorengar.....	153

Tabla 4.17. Personajes de los cuentos escritos por el alumnado del Colegio Don Bosco	164
Tabla 4.18. Tipos de personajes presentados en los cuentos de las niñas y niños del Colegio Don Bosco	165
Tabla 5.1. Características del alumnado de los diferentes centros educativos en los que se ha llevado a cabo la investigación didáctica.....	179
Tabla 5.2. Categorías emergentes relacionadas con el interés lector	184
Tabla 5.3. Motivos por los que el alumnado indica que les gusta leer “bastante” y “mucho”	185
Tabla 5.4. Categorías emergentes relacionadas con el desinterés lector	186
Tabla 5.5. Títulos de las obras seleccionadas por los chicos y las chicas del Colegio concertado.	188
Tabla 5.6. Títulos de las obras seleccionadas por los chicos y las chicas del Colegio público urbano.	190
Tabla 5.7. Títulos de las obras seleccionadas por los chicos y las chicas del Colegio público rural.	191
Tabla 5.8. Títulos de las obras seleccionadas por los chicos y las chicas de la Ludoteca municipal.....	193
Tabla 5.9. Respuestas más representativas, desagregadas por género, a la pregunta ¿Te gustan los cuentos? ¿Por qué?.....	195
Tabla 5.10. Listado de los primeros cuentos que recuerdan	196
Tabla 5.11. En qué medida conocen los cuentos propuestos.....	198
Tabla 5.12. Valoraciones de los momentos clave del cuento por parte del alumnado.....	207
Tabla 5.13. Cinco aspectos de la comprensión lectora (Sipe, 2010)	218
Tabla 5.14. Distribución de los participantes de la intervención didáctica sobre “El príncipe rana”	218
Tabla 5.15. Tipos de personajes presentes en los relatos recogidos	220
Tabla 5.16. Clasificación de los relatos en función de sus conexiones intertextuales.	223
Tabla 5.17. Clasificación de respuestas de la categoría personal diferenciadas por géneros	225
Tabla 5.18. Ejemplos de respuestas de la categoría transparente	227
Tabla 5.19. Ejemplos de respuestas de la categoría performativa	228
Tabla 6.1. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Hay algo de este cuento que te haya gustado?	246
Tabla 6.2. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Hay algo de este cuento que no te haya gustado?	248
Tabla 6.3. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Alguna parte del cuento te ha sorprendido?	249
Tabla 6.4. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Has encontrado algún patrón?.....	250
Tabla 6.5. Escritos creativos de los chicos sobre el cuento <i>Érase dos veces: La Bella y la Bestia</i>	251
Tabla 6.6. Escritos creativos de las chicas sobre el cuento <i>Érase dos veces: La Bella y la Bestia</i>	252

Tabla 6.7. Categorías emergentes durante la conversación literaria en torno al cuento <i>Érase dos veces: La Bella y la Bestia</i>	253
Tabla 6.8. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Hay algo de este cuento que te haya gustado?	265
Tabla 6.9. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Alguna parte del cuento te ha sorprendido o desconcertado?	267
Tabla 6.10. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Has encontrado algún patrón?	268
Tabla 6.11. Cuentos de las niñas y el niño que se identifican con la princesa del cuento de Machado.....	269
Tabla 6.12. Cuento escrito por una niña inspirado en <i>El príncipe que bostezaba</i> de Machado.....	270
Tabla 6.13. Cuento escrito por una niña inspirado en el viaje de la princesa de Machado.	270
Tabla 6.14. Cuentos sobre niños huérfanos escritos por dos niñas	271
Tabla 6.15. Cuento de ciencia ficción escrito por un niño	272
Tabla 6.16. Categorías emergentes durante la conversación literaria en torno al cuento <i>El príncipe que bostezaba</i>	273
Tabla 6.17. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Qué es lo que más te ha gustado?.....	289
Tabla 6.18. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Hay algo que te haya sorprendido?	291
Tabla 6.19. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Reconoces algún patrón?.....	292
Tabla 6.20. Categorías emergentes en los escritos creativos sobre niña bonita y niño bonito	293
Tabla 6.21. Escrituras creativas correspondientes a la categoría autopercepción	293
Tabla 6.22. Escrituras creativas correspondientes a la categoría proyección	294
Tabla 6.23. Escrituras creativas correspondientes a la categoría ser querido.....	295
Tabla 6.24. Escrituras creativas correspondientes a la categoría personaje inventado	296
Tabla 6.25. Categorías emergentes durante la conversación literaria en torno al cuento <i>Niña bonita</i>	297
Tabla 6.26. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Hay algo que te guste de este cuento?.....	308
Tabla 6.27. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Hay algo que no te guste de este cuento?.....	309
Tabla 6.28. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Hay algo que te haya sorprendido?	310
Tabla 6.29. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Reconoces algún patrón? ¿Te recuerda a alguna lectura previa?	312
Tabla 6.30. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Qué opinas del padre de Marina?	313
Tabla 6.31. Categorías profesionales escogidas por chicos y chicas del colegio público urbano en sus escritos creativos.....	314
Tabla 6.32. Escrituras creativas sobre “lo que me apasiona” presentadas por los chicos	316
Tabla 6.33. Escrituras creativas sobre “lo que me apasiona” presentadas por las chicas.....	318

Tabla 8.1. Testimonio del profesorado respecto a la asignatura de Lengua castellana y Literatura	345
Tabla 8.2. Testimonio del profesorado respecto a las diferencias entre el alumnado	347
Tabla 8.3. Testimonio del profesorado respecto a la lectura expresiva en el aula.....	348
Tabla 8.4. Testimonio del profesorado respecto al fomento del hábito lector	349
Tabla 8.5. Testimonio del profesorado respecto a la influencia de las familias en el hábito lector.....	351
Tabla 8.6. Testimonio del profesorado respecto al uso de los libros de texto.....	352
Tabla 8.7. Testimonio del profesorado respecto al uso de fichas de lectura.....	353
Tabla 8.8. Testimonio del profesorado respecto al fomento de la escritura creativa	354
Tabla 8.9. Testimonio del profesorado respecto al criterio de selección de corpus de lecturas	356
Tabla 8.10. Testimonio del profesorado respecto a la biblioteca de aula	357
Tabla 8.11. Testimonio del profesorado respecto a la lectura de cuentos.....	358
Tabla 8.12. Testimonio del profesorado respecto al fomento del pensamiento crítico	359
Tabla 8.13. Testimonio del profesorado respecto a la influencia de los estereotipos de género	362
Tabla 8.14. Testimonio del profesorado respecto a la influencia de la televisión	363
Tabla 8.15. Testimonio del profesorado respecto a las lecturas que fomentan la igualdad de género.....	364
Tabla 8.16. Testimonio del profesorado respecto a las intervenciones didácticas	365
Tabla 9.1. Listado de los primeros cuentos que recuerdan	380
Tabla 9.2. En qué medida conocen los cuentos propuestos.....	380

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 3.1. Proceso de investigación cualitativa	112
Figura 4.1. Portada del cuento <i>La princesa que escogía</i> (2012) de Ana Maria Machado, ilustrada por Graça Lima.....	119
Figura 4.2. Representación de la situación laboral en los hogares del alumnado del IES Pilar Lorengar.....	131
Figura 4.3. Representación de la situación laboral en los hogares del alumnado del Colegio Don Bosco.....	131
Figura 4.4. Implicación de las familias de ambos centros en las tareas escolares	132
Figura 4.5. Frecuencias de las diferentes categorías del perfil lector de los participantes del IES Pilar Lorengar y del Colegio concertado Don Bosco	134
Figura 4.6. Perfil lector del alumnado del IES Pilar Lorengar y del Colegio Don Bosco en función del género.....	136
Figura 4.7. Comparación de las definiciones de buen chico y buena chica en función del género del alunado del IES Pilar Lorengar y el Colegio concertado Don Bosco.....	147
Figura 5.1. Portada del primer número de <i>Ondina~Ondine. Revista de Literatura Comparada Infantil y Juvenil. Investigación en Educación</i> , ilustrada por Noemí Villamuza.	173
Figura 5.2. Proporción de respuestas a la pregunta ¿Te gusta leer? del alumnado de los cuatro centros: Público urbano, público rural, concertado urbano y ludoteca municipal.....	183
Figura 5.3. Frecuencia de respuestas distribuidas por género a la pregunta ¿Te gusta leer? del alumnado de los cuatro centros: Público urbano, público rural, concertado urbano y ludoteca municipal.....	184
Figura 5.4. Frecuencia de respuestas distribuidas por género a la pregunta ¿Te gustan los cuentos?	194
Figura 5.5. Proporción de respuestas a la pregunta ¿Quién te contó el primer cuento que recuerdas?.....	197
Figura 5.6. Porcentajes de respuestas a la pregunta ¿Quién te contó el primer cuento que recuerdas?	197
Figura 5.7. Frecuencia de respuestas distribuidas en función del centro a la pregunta ¿Habías escuchado alguna vez el cuento “El príncipe rana”?	204
Figura 5.8. Frecuencia de respuestas a la pregunta Escribe las diferencias que recuerdes.	205
Figura 5.9. Frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Cuál es tu momento favorito?.....	206
Figura 5.10. Tipos de personajes distribuidos en función del género de los estudiantes	221
Figura 5.11. Finales felices distribuidos por el género de los estudiantes	222
Figura 5.12. Intertextualidad clasificada por centros escolares.....	224

Figura 6.1. Portada del cuento <i>Érase dos veces: La Bella y la Bestia</i> (2015), de Belén Gaudes y Pablo Macías, ilustrada por Nacho de Marcos.....	243
Figura 6.2. Frecuencias de respuestas a la pregunta ¿Hay algo de este cuento que te haya gustado?	246
Figura 6.3. Frecuencias de respuestas a la pregunta ¿Hay algo de este cuento que no te haya gustado?	247
Figura 6.4. Frecuencias de respuestas a la pregunta ¿Alguna parte del cuento te ha sorprendido?.....	248
Figura 6.5. Frecuencias de respuestas a la pregunta ¿Has encontrado algún patrón?.....	249
Figura 6.6. Frecuencias de los personajes escogidos por el alumnado en sus escritos creativos.....	250
Figura 6.7. Portada del cuento <i>El príncipe que bostezaba</i> (2011), de Ana Maria Machado, ilustrada por Graça Lima.....	260
Figura 6.8. Frecuencias de respuestas a la pregunta ¿Hay algo de este cuento que te haya gustado?	264
Figura 6.9. Frecuencias de respuestas a la pregunta ¿Hay algo de este cuento que no te haya gustado?	265
Figura 6.10. Frecuencias de respuestas a la pregunta ¿Alguna parte del cuento te ha sorprendido?.....	266
Figura 6.11. Frecuencias de respuestas a la pregunta ¿Has encontrado algún patrón?.....	267
Figura 6.12. Personajes presentados en los relatos de los participantes	268
Figura 6.13. Portada de <i>Niña bonita</i> (2016), de Ana Maria Machado, ilustrada por Rosana Faría.....	281
Figura 6.14. La niña bonita, por Rosana Faría. <i>Niña bonita</i> (Machado, 2016).	283
Figura 6.15. El conejo blanco intentando ser negro, por Rosana Faría. <i>Niña bonita</i> (Machado, 2016).....	284
Figura 6.16. La familia del conejo, por Rosana Faría. <i>Niña bonita</i> (Machado, 2016).	285
Figura 6.17. La madre de la niña bonita, por Rosana Faría. <i>Niña bonita</i> (Machado, 2016).....	286
Figura 6.18. La niña bonita abraza a su amigo el conejo blanco, por Rosana Faría. <i>Niña bonita</i> (Machado, 2016).....	287
Figura 6.19. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Qué es lo que más te ha gustado?.....	288
Figura 6.20. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Qué es lo que menos te ha gustado?.....	289
Figura 6.21. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Hay algo que te haya sorprendido?.....	290
Figura 6.22. Respuestas del alumnado a las preguntas ¿Reconoces algún patrón? ¿Te recuerda a algo que hayas leído o te hayan contado?.....	291
Figura 6.23. Portada del cuento <i>Señora de los mares</i> (2009), de Ana Maria Machado, ilustrada por Helena Martínez.	303
Figura 6.24. Frecuencias de las respuestas a la pregunta ¿Hay algo que te guste de este cuento?	307
Figura 6.25. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Hay algo que no te guste de este cuento?.....	309
Figura 6.26. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Hay algo que te haya sorprendido?.....	310
Figura 6.27. Respuestas del alumnado a las preguntas ¿Reconoces algún patrón? ¿Te recuerda a alguna lectura previa?.....	311
Figura 6.28. Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Qué opinas del padre de Marina?	312

Figura 7.1. La detective Jessica Jones recuerda su pasado como Joya, por Michael Gaydos. <i>Jessica Jones</i> (Bendis y Gaydos, 2016a).	329
Figura 7.2. La superheroína Joya, por Michael Gaydos. <i>Jessica Jones</i> (Bendis y Gaydos, 2016d).	330
Figura 9.1. Frecuencias de las diferentes categorías del perfil lector de los participantes del IES Pilar Lorengar y del Colegio concertado Don Bosco	373
Figura 9.2. Perfil lector del alumnado del IES Pilar Lorengar y del Colegio Don Bosco en función del género.....	373
Figura 9.3. Proporción de respuestas a la pregunta ¿Te gusta leer? del alumnado de los cuatro centros: Público urbano, público rural, concertado urbano y ludoteca municipal.....	374
Figura 9.4. Frecuencia de respuestas distribuidas por género a la pregunta ¿Te gusta leer? del alumnado de los cuatro centros: Público urbano, público rural, concertado urbano y ludoteca municipal.....	375
Figuras 9.5 y 9.6. Taller de marionetas de dedo inspiradas en “El príncipe rana”.....	394

PRESENTACIÓN

En la presente memoria de tesis se expone un proceso de investigación, aprendizaje y crecimiento sobre un fenómeno educativo que suscita un gran interés en la investigadora, desde un punto de vista profesional y personal, que es la complejidad de la construcción de la identidad de género. Siendo consciente de la profusión de teorías¹ que se plantean en torno a este proceso evolutivo, ha emprendido el estudio con el máximo respeto y un fuerte deseo de conectar e implicarse con las personas que han colaborado a lo largo de todo el recorrido.

La curiosidad de la investigadora respecto a los movimientos feministas y su intensificación en los últimos años, así como su pasión personal por los cuentos ilustrados, resultaron ser el punto de partida de su interés por investigar, y se materializó al conocer a la Dra. Elvira Luengo Gascón, quien la invitó a profundizar en estos temas bajo su dirección y tutela.

Mediante una participación activa² en aulas de primaria y secundaria de diferentes centros aragoneses, se ha pretendido indagar sobre la presencia o ausencia de creencias y actitudes relacionadas con los roles de género en los chicos y chicas y valorar de qué manera estas ideas influyen en la construcción de sus identidades. Se parte de la premisa de que una educación que inculca roles de género estereotipados fomenta la aparición de conductas sexistas y dañinas entre los jóvenes, que pueden desencadenar conflictos de violencia de género, como ha demostrado la crítica especializada en numerosas investigaciones.

La naturaleza compleja y paradójica de los cambios que vivimos hoy se expresa con especial gravedad en los indicadores de violencia de género entre la juventud, puesto que junto a avances de gran relevancia surgen nuevos riesgos o vulnerabilidades. Es muy importante reconocer esta naturaleza compleja de los cambios para poder desarrollar los avances, manteniendo las medidas que los han hecho posibles, y superar los riesgos, a los que será preciso prestar una especial atención. (Díaz-Aguado, 2009, p. 41).

-
- 1 Estas teorías serán desarrolladas en el primer capítulo de la tesis doctoral, correspondiente al marco teórico.
 - 2 Se han llevado a cabo una serie de intervenciones didácticas en centros educativos para realizar actividades, diseñadas y ejecutadas por la propia investigadora.

Estos planteamientos e inquietudes han sido abordados desde el área de la educación literaria, terreno en el que la doctora Luengo Gascón es un referente académico³ con una dilatada experiencia profesional⁴, puesto que el papel de la literatura en el desarrollo personal y emocional de las niñas y niños es indiscutible. Las obras literarias son creaciones culturales de extraordinario valor que fijan, transmiten y permiten comprender la realidad social de un momento histórico concreto y su lectura influye en la adquisición de creencias, en el desarrollo de la imaginación y del pensamiento crítico, en el conocimiento de otras realidades, en definitiva, en la construcción de las identidades individuales y sociales de las lectoras y los lectores (Lurie, 1998, Petit, 2001, Montes, 2001, Giroux, 2003, entre otros). En este sentido, Zipes (2001) explica que la narrativa folclórica, cultivada por la gente común, era empleada para expresar su manera de comprender la naturaleza y la sociedad, y este conocimiento se transmitía oralmente a través de los cuentos.

Los cuentos constituyen reflejos del orden social en una época histórica dada y, como tales, representan las aspiraciones, las necesidades, los sueños y los deseos del pueblo, ya sea afirmando los valores y normas dominantes, ya sea revelando la necesidad de cambiarlos. [...] La clave para captar la esencia de los cuentos folclóricos es una comprensión de la estética del público y de la recepción (Zipes, 2001, p. 30).

Con esta investigación se pretende conocer y comprender la realidad actual de la educación literaria en las aulas para poder plantear propuestas pedagógicas orientadas a transmitir a las niñas y niños unos modelos basados en la igualdad de derechos y de oportunidades. Bajo estos fundamentos, se proponen títulos para incorporar al corpus de lecturas que el personal docente de Lengua castellana y Literatura ofrece a sus estudiantes. Las obras literarias que rompen con los estereotipos tradicionales sexistas y presentan nuevos modelos igualitarios favorecen la construcción de identidades libres, respetuosas y maduras. En este sentido, se presenta, como paradigma, la producción literaria infantil y juvenil de la escritora brasileña

3 La directora y tutora de la presente tesis doctoral, Elvira Luengo Gascón, es Doctora en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada del siglo XX, Licenciada en Filología hispánica, graduada en Magisterio y estudios en Filología francesa, Literatura y Civilización hispanoamericana y Psicología.

4 La Dra. Luengo Gascón es Profesora de Literatura en el área de *Didáctica de la lengua y la Literatura* en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza y en el Máster en Relaciones de género. Miembro asociado del CELIS, *Centro de Investigación de las Literaturas y las Sociopoéticas* de la Universidad Clermont Auvergne (UCA) y Directora y editora de la revista *Ondina-Ondine, Revista de literatura comparada infantil y juvenil. Investigación en educación*.

Ana Maria Machado⁵, referente teórico fundamental de la presente investigación en la praxis educativa. Este estudio se complementa con el análisis de otras obras consideradas significativas por su valor literario y su enfoque subversivo.

El libro es un instrumento de multiplicación y diseminación de la palabra. Pero para que esa palabra sea libertadora, como propone el educador Paulo Freire, tiene que ser al mismo tiempo un instrumento de lectura del otro y del mundo, una herramienta de construcción de una vida mejor y más feliz. Como lo deseamos todos (Machado, 1998, p. 27).

El corpus seleccionado para llevar a cabo la investigación consta de las siguientes obras: un cuento popular maravilloso protagonizado por una heroína que desafía el orden patriarcal, cinco cuentos literarios modernos que se alejan de los estereotipos de género y muestran planteamientos transgresores en sus temáticas y desenlaces, y un cómic protagonizado por una superheroína que rompe con los moldes arquetípicos de este tipo de relatos fantásticos. Los cuentos son “El príncipe rana” de Jacob y Wilhelm Grimm, *La princesa que escogía*, *El príncipe que bostezaba*, *Señora de los mares* y *Niña bonita*, de Ana Maria Machado, y *Érase dos veces: La Bella y la Bestia* de Belén Gaudes y Pablo Macías, una deconstrucción del relato clásico de Madame Le Prince de Beaumont. El cómic se titula *Jessica Jones*, de Brian Michael Bendis y Michael Gaydos, y en él se basa la serie de televisión *Marvel's Jessica Jones*, de Melissa Rosenberg, producida por *Netflix* y *Marvel Studios*, que también ha sido objeto de estudio en esta investigación como ejemplo de transmedialidad en la literatura.

El trabajo de campo, participativo y didáctico, se ha llevado a cabo durante seis años⁶ en cinco centros aragoneses: cuatro en el nivel formal de la educación obligatoria y otro en el ámbito no formal, de carácter lúdico. Se realizaron diferentes intervenciones didácticas con un punto de partida común: la exploración de la praxis educativa en la enseñanza y el aprendizaje de la educación literaria en diversos ámbitos educativos y la lectura colectiva de una obra literaria juvenil del corpus seleccionado. A continuación, se abordó el estudio de las respuestas lectoras del alumnado a través de diferentes enfoques: cuestionarios, producción creativa de cuentos y otros textos, y conversaciones literarias. Mediante los cuestionarios se buscó una aproximación al fenómeno y una exploración de las características del alumnado

5 Ana Maria Machado escribe su nombre sin tilde, por lo que en esta memoria de tesis doctoral se decide respetar la ortografía de la autora.

6 Entre 2014 y 2019.

respecto a su contexto, su hábito lector y la manifestación de actitudes sexistas. La producción creativa de relatos brindó al alumnado la oportunidad de reflexionar sobre los temas planteados en las lecturas y de plasmar sus propias ideas y creencias. Resultaron de gran interés para comprender de qué manera los niños y niñas reflejan diversos matices de su identidad, como son sus deseos de ser, sus aspiraciones, gustos, inquietudes o carencias, para valorar si manifiestan roles de género estereotipados, y para estudiar la intertextualidad presente. Las tertulias literarias, basadas en el enfoque *Dime* de Chambers (2008), ofrecieron al alumnado un espacio para compartir y poner en común sus interpretaciones sobre las lecturas, que se fueron construyendo de forma colectiva con sus aportaciones. De esta manera, se trataron los aspectos principales de los cuentos y emergieron nuevas ideas, impresiones y planteamientos sobre diversas temáticas que les interesan y preocupan. Esta flexibilidad metodológica⁷ ha permitido analizar este fenómeno educativo desde una mirada amplia, favoreciendo la emergencia de categorías significativas, contrastar las diferentes experiencias y enriquecer las propuestas didácticas que se plantean tras la investigación.

El proceso de investigación en su totalidad está recogido en esta memoria de tesis, organizada en cinco partes: marco teórico, estudio empírico, trabajo de campo, discusión y conclusiones y bibliografía. Por último, se encuentran los anexos.

La primera parte se encuentra dividida en dos capítulos; en cada uno de ellos se explican y desarrollan los diferentes conceptos teóricos relacionados con la investigación. En el primer capítulo se aborda el concepto género como categoría de análisis feminista. Esta corriente de pensamiento estudia de qué manera los géneros condicionan la construcción de las identidades personales y la asimilación de determinados roles sociales. En el segundo capítulo se argumenta la importancia de la educación literaria en el aula, haciendo especial ahínco en el fomento de la lectura de obras literarias infantiles y juveniles de calidad, como los cuentos de hadas tradicionales o las obras contemporáneas de autoras relevantes, como Ana María Machado, así como la importancia del papel del profesorado como mediador y acompañante en este proceso educativo. A lo largo de todo el capítulo se hace un recorrido por los referentes teóricos más destacados en estos ámbitos.

En la segunda parte se exponen con detalle todos los aspectos metodológicos de la investigación, enmarcada en el paradigma cualitativo, en la que se ha empleado un diseño etnográfico. Corresponde al capítulo 3, y en él se presenta la finalidad de la investigación,

7 Pertinente y útil en estudios multienfoque de esta naturaleza.

se plantean las cuestiones de investigación y se describen los presupuestos de partida. A través de ellos emanan los objetivos de investigación, tanto el general como los específicos. A continuación, se expone la justificación del enfoque metodológico: la *etnografía educativa*, que es el más pertinente para investigar este tipo de fenómenos educativos, y la *estética de la recepción*, que implica una participación activa del lectorado. “Es que el lector lo que hace no es exactamente leer el libro; sin embargo, lo llamamos así por comodidad. La verdad es que a ese libro, el lector lo escribe con su lectura” (Machado, 1998, p. 25). Se aportan también unas pinceladas sobre la cosmovisión y el contexto académico y profesional de la investigadora. En el apartado de la delimitación de los casos, se presenta a los participantes de la investigación; los principales son los alumnos y alumnas de los cinco centros visitados, los secundarios son tres de los maestros que colaboraron en las actividades. Respecto a las estrategias metodológicas, se describen los diferentes enfoques e instrumentos empleados en la recogida, el registro y el análisis de datos. A continuación, se especifican los criterios de cientificidad. Por último, se detalla el procedimiento seguido durante estos años de investigación con la presentación del cronograma, que se ha ido modificando y adaptando a las necesidades reales del proceso y de las circunstancias personales de la investigadora, y se muestran las diferentes fases de trabajo, desde la planificación y el acceso al campo, hasta el análisis de los datos y la redacción del informe final de la tesis doctoral.

La tercera parte comprende los capítulos 4, 5, 6, 7 y 8 y en ella se expone el trabajo de campo. Los capítulos 4, 5 y 6 recogen las experiencias de *recepción lectora* en las aulas y presentan una estructura singular justificada de la siguiente manera. A lo largo de estos años de investigación, parte de los resultados obtenidos en las diferentes incursiones didácticas llevadas a cabo han sido presentados a congresos, tanto nacionales como internacionales, sobre innovación educativa y educación literaria, para compartir impresiones y avances con la comunidad investigadora y enriquecer así los elementos de la investigación, con el fin de presentar una tesis doctoral de interés y actualidad. Las propuestas presentadas fueron posteriormente publicadas en revistas científicas y en libros de editoriales del ámbito educativo. Por eso se ha considerado apropiado presentar de forma individual cada una de las experiencias educativas, organizadas por capítulos, con una estructura similar. Cada capítulo contiene su marco teórico específico y un análisis de los cuentos presentados en el aula, una breve contextualización de los participantes de cada actividad, una descripción del enfoque metodológico empleado en cada intervención, una explicación minuciosa de la exploración didáctica y de los datos obtenidos y unas conclusiones finales.

En el primer acercamiento a los participantes, que se llevó a cabo para el Trabajo Final del Máster en *Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales* y resultó ser

el punto de partida de la presente tesis doctoral, se emplearon unos cuestionarios de corte mixto con los que se recopilaban tanto datos cuantitativos como cualitativos. También se diseñaron diversos proyectos para el desarrollo de la escritura creativa a partir de la lectura del cuento *La princesa que escogía* de Ana Maria Machado. La intervención didáctica tuvo lugar en dos centros educativos ubicados en Zaragoza, en los niveles de 1º y 2º de ESO de un instituto público, y en 5º de primaria de un colegio concertado. La complementariedad de instrumentos de investigación utilizados en las aulas permitió explorar las características de los participantes respecto a los presupuestos de partida y poder tomar decisiones metodológicas en consecuencia. Tras el análisis de datos de esta primera fase y una crítica global de la actividad, se optó por continuar trabajando con niños y niñas de los tres últimos cursos de educación primaria. En la segunda fase se acudió a cuatro centros educativos aragoneses: el mismo colegio concertado de la anterior intervención, un colegio público urbano de Zaragoza, un centro rural de un pueblo de la provincia de Teruel y una ludoteca municipal de un barrio rural de Zaragoza. Se leyó “El príncipe rana”, cuento popular de los hermanos Grimm, y se recogieron datos mediante dos cuestionarios y una actividad de escritura creativa de cuentos, analizados posteriormente con el enfoque teórico de Sipe (2010). En la tercera fase se acudió nuevamente a dos de los colegios en los que se había investigado previamente, el concertado y el público urbano, por su accesibilidad y por la buena disposición, tanto del equipo directivo, como del profesorado y el alumnado, y se trabajaron cuatro cuentos contemporáneos mediante el enfoque *Dime* de Chambers (2008), que consiste en mantener una *tertulia dialógica* siguiendo unas pautas descritas por el autor. El corpus seleccionado estaba compuesto por cuentos literarios modernos que transgreden los estereotipos de género: *Érase dos veces: La Bella y la Bestia*, de Belén Gaudes y Pablo Macías, y *El príncipe que bostezaba*, *Señora de los mares* y *Niña bonita*, de Ana Maria Machado.

Una vez analizados los datos obtenidos en esta fase de exploración didáctica, se concluye que las obras audiovisuales influyen en gran medida en los chicos y chicas, y por ello se decide realizar un análisis en profundidad de la serie de televisión estadounidense *Marvel's Jessica Jones*, basada en el cómic *Jessica Jones*, de Bendis y Gaydos para *Marvel Comics*, que se muestra detallado en el capítulo 7. Por último, en el capítulo 8 se presentan los fragmentos más significativos de las entrevistas que se mantuvieron con una maestra y dos maestros colaboradores, que refuerzan y confirman las impresiones y las conclusiones alcanzadas durante la investigación, lo que ha permitido llevar a cabo un proceso de triangulación.

La cuarta parte recoge la discusión de los datos y las consideraciones finales. En primer lugar, se responden las cuestiones de investigación planteadas como punto de partida de la tesis doctoral. A continuación, se describen las actividades didácticas propuestas tras la

observación de las dinámicas de aula, orientadas al fomento del hábito lector y al desarrollo del pensamiento crítico. Por último, se muestran las reflexiones de la investigadora y la evaluación del proceso, que ha resultado ser un aprendizaje académico y vivencial intenso y muy enriquecedor. En ese sentido, se plantean propuestas de futuro y posibles líneas de investigación.

En la quinta parte se expone toda la bibliografía empleada en la investigación, tanto la citada en este informe como la consultada a lo largo de todo el proceso.

Tabla resumen de la estructura de la memoria

I. MARCO TEÓRICO	Cap. 1	La construcción de las identidades de género
	Cap. 2	Educación literaria. Leer para emanciparse
II. MARCO EMPÍRICO	Cap. 3	Marco epistemológico
III. TRABAJO DE CAMPO	Cap. 4	Aproximación a la realidad y autopercepción como lectoras y lectores
	Cap. 5	Lecturas de “El príncipe rana” hoy
	Cap. 6	Estética de la recepción: Dime...
	Cap. 7	Análisis de relatos audiovisuales. Jessica Jones
	Cap. 8	El fenómeno educativo desde la cosmovisión del profesorado
IV. CONSIDERACIONES FINALES	Cap. 9	Resultados de la investigación
V. BIBLIOGRAFÍA	Cap. 10	Referencias bibliográficas





I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1.

LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO



CAPÍTULO 1.

LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO

En este primer capítulo se presentan las diferentes perspectivas teóricas relacionadas con uno de los pilares de la investigación, que es la construcción de las identidades de género. Las personas, a lo largo de la vida, nos vamos identificando con los rasgos comunes de unos u otros grupos sociales influenciadas por los diferentes agentes educadores propios de nuestra cultura. La identidad, o la conciencia que cada una tenemos de nosotras mismas, es una construcción cultural y social que tiene lugar mediante diversos procesos de individualización basados en aprendizajes y experiencias vitales, en sensaciones, en las influencias de otros y en la autopercepción, así como en la proyección de lo que queremos ser. Nuestra identidad refleja nuestro ser a través del tiempo y nos hace únicas y diferentes de los demás, pero al mismo tiempo implica homogeneidad, ya que compartimos características y rasgos con otras personas, lo que nos permite identificarnos con un grupo social y diferenciarnos del resto. Es decir, la identidad nos proporciona sentimiento de pertenencia y de arraigo. A lo largo de nuestras vidas, las personas experimentamos con diferentes identidades que vamos asumiendo en función del contexto en el que nos encontramos y que evolucionan con la edad y la adquisición de experiencias; estas identidades nos permiten identificarnos con diversas realidades que nos definen ante los demás y ante nosotras mismas. La filósofa Victoria Camps⁸ (2020) señala que “la conciencia de sí –se ha dicho en filosofía– pasa necesariamente por la mirada del otro” (p. 84). La identidad es una entidad construida por las personas, con la ayuda de los demás, que engloba: la conciencia reflexiva, es decir, tomar conciencia de cómo somos; los roles interpersonales, o los papeles que desempeñamos en la sociedad cuando interactuamos con otras personas; y la función ejecutiva, la capacidad de actuar, de tomar decisiones y de adquirir responsabilidades y compromisos con el resto de individuos.

8 Camps (2020) considera útil diferenciar aquellas identidades *encontradas* (sexo, lugar de nacimiento, edad) de las *elegidas* (profesión, ideología, ser padre o madre).

1.1. Influencias en la construcción de la identidad desde la infancia

Los años de la infancia son muy importantes de cara a la construcción de una identidad propia y diferenciada; durante este periodo vital ya se van perfilando las características y los rasgos que configurarán la forma de ser de cada persona, y todo ello se intensifica durante la adolescencia, como señala María José Díaz-Aguado (2003). Los adolescentes comienzan a definir su personalidad y a establecer sus primeras relaciones afectivo-sexuales al mismo tiempo que experimentan cambios que no siempre entienden. Mientras toman conciencia de sí mismos y tratan de comprender sus distintos *yo*es, encuentran contradicciones que les generan conflictos internos, malestar y confusión, lo que puede desencadenar reacciones incoherentes. En esta etapa, la influencia de los iguales y las relaciones que establecen entre ellos son dos de los factores más importantes en la construcción de la identidad (Coleman y Hendry, 2003). Conforme crecen y se amplían los contextos por donde se mueven, los jóvenes van asumiendo sus nuevos roles: hijos e hijas, parejas, compañeros, etc. Para ello, deben asimilar las normas de los distintos grupos en los que se encuentran integrados y establecer compromisos con dichos grupos, así como interiorizar valores y principios que definirán su ideología. Beatriz Palacios y María Francisca Martín (2008) afirman que “tienen que soportar una serie de demandas propias del desempeño de los roles de género” (p. 233).

Paloma Alcalá (2020) señala que uno de los factores condicionantes de la asimilación de roles es la presión de los iguales, que surge a temprana edad; “la fratría está vigilante para no perder privilegios y son los propios compañeros los que realizan más presión sobre el sujeto transgresor” (p. 90). Los centros escolares y el profesorado son también importantes e influyen en la construcción de la identidad, incluso más que los cambios físicos (Palacios y Martín, 2008). Según la socióloga Marina Subirats (2021) el sistema educativo no es neutro y fomenta la creación y la legitimización de identidades sociales jerarquizadas.

Para comprender la especial relevancia que sobre este tema tienen las experiencias que se viven en la infancia y en la adolescencia conviene recordar que el ser humano nace con una gran plasticidad para adaptarse al entorno, que es máxima en las primeras edades y va reduciéndose con la maduración. El aprendizaje de la lengua refleja muy bien estos cambios. Algo similar sucede con los modelos y expectativas sociales básicos –entre los que se encuentra el sexismo o su antítesis, la igualdad– que una vez aprendidos tienden a mantenerse, actuando como una segunda piel (Díaz-Aguado, 2009, pp. 31-32).

Además, es muy relevante la influencia de los medios de comunicación (Lomas, 2001) y las fuentes de ocio y cultura, como el cine, la literatura, los cómics, el deporte, la música, las redes sociales, porque los adolescentes tienden a identificarse con aquellos a los que admiran. Los medios

de comunicación no son solo un reflejo de la sociedad, como se pensó desde sus orígenes. También buscan ejercer como agentes socializadores y competir con la familia y la escuela a la hora de educar a los jóvenes, proponiendo modelos sociales y decidiendo qué es lo que importa y lo que ocurre en la sociedad. Nuria Varela (2014) afirma que “son capaces de construir la realidad social” (p. 306). Mención especial merece la publicidad, presente en prácticamente todos los ámbitos sociales y no siempre de forma explícita. La publicidad trata de llegar al mayor número de compradores posible creando nuevas necesidades y hábitos de consumo, homogeneizando los gustos y los deseos y mostrando una realidad falsa en la que “consumir es el remedio mágico para las frustraciones” (Camps, 2020, p. 122). Para ello, se alimenta de estereotipos y perpetua roles sociales retrógrados.

1.2. La identidad de género: perspectivas teóricas

La escritora estadounidense Kate Millet (2017) introduce el concepto género (*gender* en inglés) como una categoría analítica fundamental en la teoría feminista en su obra *Política sexual*, publicada por primera vez en 1970. En palabras de Asunción Oliva (2020), dicho concepto “remite a los rasgos sociales, psicológicos y culturales (actitudes, prácticas, estereotipos, normas y valores) atribuidos a cada uno de los sexos en cada sociedad y en cada momento histórico” (p. 143). La autora argumenta que el género crea una división impuesta socialmente a partir de relaciones de poder y quienes ostentan ese poder son los varones. La profesora Bronwyn Davies (1994) afirma que, dentro del pensamiento occidental, existe la proposición incorregible de que existen dos sexos (y solo dos) que son antitéticos y opuestos: el masculino y el femenino. “El significado que otorgamos en la vida ordinaria al hecho de ser un hombre o una mujer reside en la aceptación de una diferencia fisiológica bipolarizada que sirve de fundamento para la constitución de los roles sociales bipolares” (pp. 12-13).

Sara Velasco (2009) describe una nueva perspectiva, la biopsicosocial, que se basa en el sistema sujeto-sexo-género. Según este enfoque, el sexo pertenece a la esfera de lo biológico (genética, anatomía y fisiología) mientras que el género pertenece a las esferas psicológica y social, y la combinación de las tres esferas configura la identidad de género.

Por su parte, la filósofa Judith Butler (2006) plantea que el género es un mecanismo que reproduce y normaliza lo masculino y lo femenino, pero “bien podría ser el aparato a través del cual dichos términos se deconstruyen y se desnaturalizan” (p. 70) rompiendo con esta dicotomía. Butler concibe el género como una actividad performativa que se lleva a cabo en un escenario constrictivo y “no se «hace» en soledad. Siempre se está «haciendo» con o para el otro” (p. 13). Además, señala que la construcción del «yo» está condicionada por una serie de normas sociales con las que hay que mantener una relación crítica y transformadora, no solo para celebrar la diversidad, también para

establecer condiciones incluyentes que permitan a todas las personas crear una identidad habitable. En ese sentido, cuestiona las normas que rigen la anatomía humana idealizada, que constriñe la diversidad morfológica, aceptando únicamente dos modelos de cuerpos, el masculino y el femenino, como válidos y habitables, y afirma que el género, como categoría histórica, es una forma cultural de configurar el cuerpo, puesto que la anatomía y el sexo no existen sin un marco cultural.

Si se refuta el carácter invariable del sexo, quizás esta construcción denominada «sexo» esté tan culturalmente construida como el género; de hecho, quizá siempre fue género, con el resultado de que la distinción entre sexo y género no existe como tal (Butler, 2007, p. 55).

Según esta perspectiva, la sexualidad es una construcción social que gira en torno a una heterosexualidad falocéntrica. Por eso, la filósofa incide en la necesidad de la búsqueda de una identidad personal y de una sexualidad alejada de estos convencionalismos, *deshaciendo el género* (Butler, 2006). Sus planteamientos, que se enmarcan dentro de las *teorías Queer*, defienden que no existen los roles sexuales inscritos en la naturaleza humana desde un punto de vista biológico, sino que las personas pueden explorar y desempeñar diversos papeles sexuales en función de su identidad sexual y su orientación sexual. Esta teoría, asociada al feminismo posmoderno, se opone a la concepción binaria (hombre-mujer) del género y a la clasificación de los individuos en categorías en función de su identidad y su orientación sexual, “apelando a la diversidad como arma para liberar al ser humano de un supuesto existencialismo cultural” (Vidal, 2015, p. 102). Como señala el autor, el posmodernismo defiende que las personas solo podrán ser libres cuando rompan con las dicotomías opresoras del pensamiento occidental. En ese sentido, la filósofa Elvira Burgos (2005) argumenta que, bajo la óptica de Butler, las mujeres se reconocen de forma problemática y provisional bajo la categoría «mujer» para adquirir un reconocimiento social y poder transformar y flexibilizar dicho concepto que haga posible una vida en libertad. “Las palabras, los términos, nos cobijan y nos dan existencia, presencia y significado. El nombre dado al nacer es muestra de ello. Sin embargo, también oprime y constriñe” (Burgos, 2005, p. 114).

Subirats (2021) escribe que “existe una relación dialéctica entre individuo y género, de modo que los géneros conforman a los individuos y éstos, a su vez, modifican los géneros” (p. 210) al introducir cambios relacionados con sus capacidades y deseos personales. Siguiendo a Davies (1994), las personas, a través de las prácticas discursivas, constituyen y reconstituyen sus identidades en un proceso natural progresivo y cambiante que les permite desarrollar sus subjetividades en consonancia o en contraposición con los demás, con su complejidad y sus contradicciones. Como afirma Rocha (2009), la socialización y la cultura son fundamentales en el proceso de construcción de las identidades de género, así como los diferentes contextos en los que convivimos, las

imágenes de los otros, las experiencias vitales, la experimentación y la reflexión. “El desarrollo de la identidad de género es un proceso complejo, dinámico y multifactorial, que involucra no una, sino múltiples variables tanto culturales, sociales e individuales” (Rocha, 2009, p. 257).

1.3. Estereotipos y roles de género en nuestra cultura

La periodista Gloria Steinem (1995) escribe que, aunque todas las personas nacemos con un conjunto completo de cualidades humanas y con una visión singular de nosotras mismas, “la sociedad nos impone roles con una adscripción totalitaria de género, que determinan la división del trabajo y la asignación de conductas” (p. 336). Este hecho implica que la construcción individual de la identidad de género, como fenómeno social y cultural, lleva asociada la asimilación de unos determinados roles de género, que son las expectativas culturales y sociales sobre lo que es más apropiado para un hombre y para una mujer. “Mujeres y hombres se convierten en actrices y actores en cuanto nacen y, según interpreten mejor o peor ese papel asignado en el gran teatro del mundo, el público –la sociedad– les aplaudirá o censurará” (Varela, 2014, p. 304). Las personas que se identifican con su rol de género aprueban y comparten las conductas y los sentimientos asociados culturalmente a dicho género. Además, estos roles están tan socialmente aceptados que parecen estar dictados por la propia naturaleza. Steinem (1995) y De Miguel (2021) inciden en que las sociedades han llegado muy lejos en sus esfuerzos por crear elaboradas diferencias donde en realidad no existe ninguna.

Los niños y las niñas, mediante sus diversos procesos de socialización, asimilan desde edades muy tempranas unos valores y actitudes que la sociedad ha definido como propios de su sexo, y aprenden a acepar su masculinidad y feminidad como un elemento insoslayable de su yo personal y social, asimilando las prácticas discursivas desde las que las personas toman posición como hombres y mujeres, como escribe Davies (1994). Subirats (2021) señala que las diferencias de comportamiento entre niños y niñas son reforzadas constantemente por el entorno y perpetuadas por los agentes educativos y los ambientes sociales: familia, escuela, mercado cultural, medios de comunicación, etc. Por ejemplo, las normas sociales no escritas validadas por las instituciones escolares promueven que las chicas, a pesar de obtener mejores resultados académicos que sus compañeros varones, se autoperciban como estudiantes de segunda (Alcalá, 2020). La profesora Eulalia Lledó (2016) afirma incluso que “la institución escolar propaga lo que debería combatir y, al actuar de este modo, dificulta los cambios en las relaciones entre las mujeres y los hombres, puesto que transmite una realidad sesgada y tergiversada” (p. 68). Por otra parte, Coleman y Hendry (2003) explican que la educación familiar es muy influyente en la formación de la personalidad y de la identidad e inciden en que la asimilación de unos roles de género basados en los estereotipos clásicos de feminidad y masculinidad tiene su origen en la familia, en especial en aquellos hogares en los que los progenitores siguen manifestan-

do comportamientos y actitudes asociados culturalmente a su género. Incluso en las familias corresponsables, el hecho de que las mujeres todavía sean las que tomen las decisiones de los asuntos domésticos conlleva que las niñas y niños lo aprendan “aunque sus madres no quieran enseñárselo” (Camps, 2020, p 66).

La divergencia entre lo masculino y lo femenino se acentúa durante la adolescencia: los adolescentes tratan de evitar aquellos comportamientos que consideran propios del sexo opuesto y asumen las características dictadas socialmente para su sexo, lo que les conduce a manifestar actitudes estereotipadas⁹; ellas quieren ser *muy femeninas* y ellos *muy masculinos*.

Así, la representación sexista del mundo puede actuar como una profecía que se cumple automáticamente, al transmitir desde muy corta edad a los niños y las niñas con qué cualidades, valores y problemas deben identificarse, de que actividades deben participar y de cuáles no. De lo cual se deriva que para conocer hasta qué punto se ha superado el sexismo es preciso tener en cuenta sus distintas manifestaciones, incluyendo las cualidades que se creen poseer, las que se desearía tener y las actividades en las que se invierte el tiempo actual y se piensa invertir el tiempo futuro (Díaz-Aguado, 2003, p. 36).

La doctora Sandra Lipsitz Bem, en el año 1971, desarrolla un instrumento, el *Bem Sex Role Inventory*, para detectar la asimilación de las características propias de los estereotipos de género. Sandra Bem (1981) señala que la masculinidad y la feminidad se han considerado tradicionalmente como extremos opuestos en una dimensión bipolar. Mediante el uso de este instrumento se puede estudiar la presencia de características asociadas culturalmente a los hombres (agresividad, independencia, ambición) y a las mujeres (sensibilidad, amabilidad, fragilidad, instinto maternal). Las mujeres que han interiorizado estos estereotipos de género clásicos, tan arraigados en la sociedad, manifiestan puntuaciones altas en feminidad y bajas en masculinidad; lo opuesto sucede con los hombres. Las personas que manifiestan puntuaciones altas tanto en cualidades femeninas como en masculinas se denominan andróginas. Las personas andróginas son capaces de emplear estas cualidades como “recursos psíquicos que le permiten funcionar de una manera más saludable y menos rígida” (Vega, 2007, p. 538). Estas personas se ven reflejadas en las características de ambos géneros, no se sienten influenciadas por las pautas culturales asociadas a los roles de género y están más sanas psicológicamente. Steinem (1995) añade que las personas que desarrollan su identidad de género de forma más polarizada tienen un nivel de autoestima más bajo. Además, explica que la polarización

9 Mariasun Landa, en una entrevista para Almagia (2009) afirma que “los estereotipos son un corsé, un molde opresor de la imaginación y de la vida. Generalmente, están al servicio de una ideología y, una vez que eres consciente de ello, tratas de evitarlos como a la peste” (p. 19).

entre lo masculino y lo femenino implica “una mutilación interna de nuestro yo íntegro” (Steinem, 1995, p. 337) y que es muy cruel, puesto que “las dos mitades no son tales en realidad” (p. 337).

1.4. La histórica discriminación de las mujeres

Como nuestra sociedad es patriarcal¹⁰, todo aquello vinculado o asociado a lo femenino es considerado inferior o secundario, mientras que lo masculino es el referente, el modelo. Por su parte, Martínez, Navarro y Yubero (2009) señalan que “la valoración positiva o negativa de un rasgo puede variar en función de si se aplica a un hombre o a una mujer” (p. 85). Ana de Miguel (2021) explica que la filosofía y la ética han legitimado históricamente un sentido de la vida diferente y opuesto para las mujeres y los hombres, consagrando una doble verdad que mina la posibilidad de un progreso moral real y sostenido, puesto que se sustenta en la desigualdad y en la prepotencia. “Está diseñada para olvidar que el ser humano no nace exactamente sociable por naturaleza, nace *cuidable* por naturaleza” (p. 23). La autora incide en que esta doble verdad afecta a las definiciones de «lo bueno» y «lo valioso», siendo lo masculino etiquetado como importante y lo femenino como insignificante. La historiadora Mary Nash (2012) también sostiene que los roles de género han sido definidos y legitimados históricamente según pautas biológicas y religiosas propias de las sociedades falocéntricas. Esta legitimación silencia a las mujeres, las confina en un entorno doméstico y privado, y limita su existencia a sus roles de esposa y madre. El matrimonio implica para ellas la muerte civil. Vidal (2015) afirma que

para relegar a la mujer a un papel secundario en la sociedad, el biologicismo ha atribuido a la llamada «naturaleza» femenina toda una serie de características que no pertenecían a su carácter ontológico, sino que estaban impuestas culturalmente para legitimar su subordinación, para impedir su plena participación en el mundo social, político y cultural (p. 100).

La histórica discriminación hacia las mujeres por su supuesta inferioridad ha dictado las características de las identidades masculina y femenina y ha establecido una marcada diferencia entre ambas, otorgando al hombre privilegios, poder y superioridad sobre la mujer. Esta realidad queda reflejada en uno de los grandes pilares teóricos del feminismo europeo, *El segundo sexo*

10 Alicia H. Puleo (en Varela, 2014) describe dos modelos de patriarcado, el de «coerción» y el de «consentimiento». En el primero se dictan sanciones contra los comportamientos femeninos no permitidos en forma de leyes o normas. En el segundo, la desigualdad se perpetua mediante mitos y estereotipos.

(2021) de Simone de Beauvoir, publicado originalmente en 1949. Se trata de un ensayo filosófico existencialista sobre el sentido de la feminidad, sobre el hecho de *ser mujer*.

La mujer que se libera económicamente del hombre no está por ello en una situación moral, social, psicológica idéntica a él. [...] Cuando aborda su vida de adulta, no tiene tras ella el mismo pasado que un niño; la sociedad no la considera con los mismos ojos; el universo se le presenta desde una perspectiva diferente. El hecho de ser mujer plantea actualmente a un ser humano autónomo problemas singulares (p. 781).

Beauvoir aborda el estudio de la identidad femenina desde diversos puntos de vista (antropológico, cultural, biológico, psicológico) y afirma que la identidad femenina basada en los estereotipos clásicos es una construcción social y cultural impuesta. Denuncia que el «eterno femenino», la esencia o característica innata que todas las mujeres poseen por el hecho de serlo (López, 2020), es un mito que ha justificado los comportamientos y valores impuestos por los hombres. La mujer siempre ha sido concebida como *lo Otro*, una parte de algo más grande –madre, esposa, hermana–, y ahí radica la importancia de que las mujeres luchen por reconquistar su identidad propia, sin depender de una relación con un hombre.

No se nace mujer: se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico, económico, define la imagen que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; el conjunto de la civilización elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado que se suele calificar de femenino. Sólo la mediación ajena puede convertir un individuo en *Altreridad* (Beauvoir, 2021, p. 341).

Mediante su célebre obra, la autora manifiesta un discurso emancipatorio basado en la igualdad entre géneros. Por su parte, Monique Wittig (en Burgos, 2010) argumenta que “ni se nace mujer ni hay que llegar a serlo” (p. 38), pues considera que el sexo es una unidad ficticia y denuncia el determinismo biológico como método de opresión de las mujeres.

En palabras de Vidal (2015), “un repaso a la historia de la misoginia nos convence de que desde tiempos inmemoriales se han sobredimensionado los atributos naturales de la mujer para encorsetar sus opciones vitales” (p. 100). Lidia Falcón (1994) explica que las mujeres de todas las clases sociales se han encontrado siempre supeditadas, infravaloradas y utilizadas por los hombres, ya que sobre todas ellas recae la responsabilidad de la reproducción y la maternidad. El cuerpo de las mujeres “es el terreno de la dominación y como tal es territorio colonizado” (Romero, 2020, p. 126). Así, históricamente, las mujeres han permanecido en sus casas, al cuidado de la familia y el hogar, sin formar parte de la vida pública. La periodista Gloria Steinem (1995) argumenta que,

durante sus estudios en la universidad, el concepto «familia» era definido de forma paternalista y jerárquica, como un modelo desigual en el que “la madre vivía vicariamente «a través» de otras personas, mientras el padre ostentaba la autoridad sobre ellas, y los hijos e hijas eran posesiones con escasos derechos personales” (p. 25). Por su parte, Carole Pateman (2019) señala que el origen de las desigualdades que han oprimido a las mujeres se encuentra en esta división entre lo público y lo privado, ámbitos que históricamente han recibido un reconocimiento desigual. Esta división ha mantenido a las mujeres apartadas del poder. “El poder no se tiene, se ejerce: no es una esencia o una sustancia, es una red de relaciones” (Varela, 2014, p. 188).

A diferencia de la vida privada, la esfera pública tenía –y continúa ostentando– el monopolio del prestigio social y económico. Los que participaban en ella eran llamados ciudadanos y gozaban de derechos. El ámbito privado, por el contrario, era invisible, y las labores de cuidado que se realizaban en su seno pasaban inadvertidas a los ojos del mundo. Las mujeres, recluidas en la vida doméstica, eran una pieza fundamental del engranaje social, porque cumplían con la imperativa misión de sostener la vida, pero no eran consideradas ciudadanas; se dedicaban exclusivamente al cuidado de la prole, de unos seres pre-sociales pre-ciudadanos (Vidal, 2015, 19).

Falcón (1994) incide en que la alienación de las mujeres está legitimada por toda la estructura social, política, legal, económica y religiosa que vela por preservar la supremacía masculina. Por su parte, la psicóloga Betty Friedan (2017) concluye que esta alienación desencadena un malestar desconocido, *que no tiene nombre*, y que provoca que las mujeres, aunque posean todo aquello que culturalmente representa la felicidad, sean infelices y ni siquiera entiendan por qué.

De acuerdo con la mística de la feminidad, la mujer no tiene otra forma de crear y de soñar en el futuro. No puede considerarse a sí misma bajo ningún otro aspecto que no sea el de madre de sus hijos o esposa de su marido (*ibídem*, p. 78).

Friedan (2017) explica que *la mística* es una norma moral fabricada por la sociedad patriarcal, la «esencia femenina» que invade las revistas, la publicidad y todos aquellos productos considerados *para mujeres*, y busca que su papel social sea quedarse en casa y atender a la familia. Representa “la imagen de una mujer sin autonomía, de una mujer que, como en los cuentos de hadas, espera a ser “salvada” por un “príncipe azul” que vendrá a hacerla feliz y libre” (Fuster, 2007, p. 82). Esta imagen es perpetuada culturalmente en todo tipo de obras literarias y audiovisuales a las que acceden las niñas y los niños, asimilándola como un hecho natural incuestionable.

El mundo entero está lleno de artículos de revistas y de libros que les dicen a las mujeres qué tienen que hacer, cómo tienen que ser y cómo no tienen que ser si quieren atraer o complacer a los hombres. Hay muchas menos guías para enseñar a los hombres a complacer a las mujeres (Ngozi Adichie, 2018, p. 31).

Cabe destacar que los estudios de Friedan (2017) se centraban en las mujeres blancas de clase media y, aunque marcaron la historia de la política feminista norteamericana, fueron duramente criticados ya que mostraban una realidad sesgada que no incluía a las mujeres trabajadoras o a las afrodescendientes, entre otras.

Nada cambió más el feminismo estadounidense que la exigencia de que las pensadoras feministas reconocieran la realidad de la raza y la existencia del racismo. Todas las mujeres blancas de este país saben que su estatus es muy distinto al de las mujeres negras y de color, y lo saben desde muy pequeñas porque tanto en la televisión como en las revistas sólo ven imágenes como la suya. Saben que el único motivo por el que las personas de color están ausentes y son invisibles es porque no son blancas. Todas las mujeres blancas de este país saben que su raza es una categoría privilegiada (hooks, 2020, p. 81).

Estas corrientes de pensamiento que buscaban congregarse en la lucha de todas las mujeres, diferentes y diversas, dieron lugar a lo que hoy se conoce como *feminismo interseccional*, una lucha que aúna distintos niveles de opresión, puesto que hay determinados factores que incrementan la vulnerabilidad de las personas (Guerra, 2020).

Por otra parte, en España, en tiempos de la Segunda República (1931-1939), las mujeres destacaron en su lucha por la igualdad de derechos y consiguieron avances sociales muy significativos. Sin embargo, tras la Guerra Civil (1936-1939), durante la dictadura franquista, las mujeres se encontraron de nuevo reducidas a su papel de esposas y madres, al cuidado de la familia y la casa. Pero la lucha continuó: resurgieron una serie de movimientos feministas que favorecieron que las mujeres tuviesen una percepción de sí mismas como colectivo, lo cual les dio fuerza y las impulsó a llevar a cabo acciones reivindicativas, jornadas sobre feminidad, charlas informativas, etc. Gracias a todas estas actuaciones, las mujeres españolas pudieron hacerse visibles, denunciar su situación de desigualdad y concienciar a la sociedad de la necesidad inminente de un cambio social (Larumbe, 2004). Muchos de sus logros, centrados en la búsqueda de la emancipación femenina –que trataron de ser silenciados–, forjaron los cimientos de nuestra sociedad actual. Gracias a estas mujeres, nuestra forma de vivir difiere mucho de la manera en que vivieron nuestras abuelas.

Por suerte, todas las personas podemos desaprender lo aprendido. Gracias a que nos ha tocado la buena fortuna de vivir en un tiempo en que las mujeres están poniendo en tela

de juicio las lecciones de varias generaciones e incluso de varios milenios, tengo fe en esa posibilidad (Steinem, 1995, p. 150).

1.5. Sexismo ambivalente y violencia simbólica

Dolores Juliano (2009) señala que una de las conquistas más deseadas por el feminismo, la igualdad legal entre hombres y mujeres, se ha alcanzado en las últimas décadas. Este cambio tan significativo implica que la discriminación por motivos de género ya no se manifiesta de forma evidente. No obstante, “las transformaciones sociales no han modificado las normativas culturales sobre masculinidad/feminidad y se continúan justificando relaciones de poder asimétricas entre los sexos” (Martínez *et al.*, 2008, p. 110). Rosalía Romero (2020) añade que aun en aquellas sociedades en las que las mujeres ya “no son propiedad legal de sus maridos y la familia no es el lugar privilegiado de ejercicio del poder, el patriarcado recompone la opresión y actúa con mayor precisión” (pp. 126-127). Las diferencias sociales por motivos de género se siguen apreciando en los distintos entornos en los que la personas nos desenvolvemos cada día: trabajo, educación, cuidados, etc. En palabras de Rebecca Solnit (2016), “sigue habiendo todo tipo de intentos de volver a poner a las mujeres en el sitio que les corresponde. O por lo menos en el lugar al que los misóginos piensan que pertenecemos, un lugar de silencio e incapacidad” (p. 132).

El sexismo es la manifestación de una actitud de prejuicio y discriminación hacia las personas en función de su sexo biológico, en el caso que nos atañe, hacia las mujeres. Y aunque el sexismo clásico o machismo se encuentra en retroceso en nuestra sociedad, ha dado paso a nuevas formas de discriminación. Estas nuevas actitudes sexistas se caracterizan por: “a) negación de la discriminación, b) antagonismo ante las demandas que hacen las mujeres, y c) resentimiento acerca de las políticas de apoyo (acción positiva) que consiguen” (Rodríguez *et al.*, 2010, p. 12). Estas creencias conducen a un nuevo fenómeno conocido como sexismo ambivalente, que comprende dos dimensiones: el sexismo hostil y el sexismo benevolente. Es por tanto el “resultado de la coexistencia de afectos y actitudes positivas y negativas hacia las mujeres” (Rodríguez *et al.*, 2009, p. 132). Esta ambivalencia es, por tanto, el resultado de la influencia de dos tipos de actitudes hacia las mujeres: positivas y negativas. Las personas sexistas, basándose en sentimientos opuestos, clasifican a las mujeres en dos grandes grupos, uno bueno y otro malo, hacia los que responden con una actitud favorable y desfavorable respectivamente. La creencia de estas personas es que las mujeres pertenecientes al grupo malo merecen un tratamiento hostil y las del grupo bueno un tratamiento benevolente. “Por consiguiente, el sexismo hostil y el sexismo benevolente actúan como un sistema articulado de recompensas y castigos con la finalidad de que las mujeres sepan cuál es su posición en la sociedad” (*ibídem.*, p. 133). El sexismo hostil se basa en la supremacía del género masculino, que goza de privilegios, mientras deja a la mujer relegada al papel de esposa devota o madre entre-

gada, “sin acceso a la esfera de lo público y sin vida privada al mismo tiempo” (Fuster, 2007, p. 82). Las personas sexistas consideran que son merecedoras de un trato hostil todas aquellas mujeres que no quieren asumir su rol de género tradicional y que exigen los mismos derechos que los hombres.

El castigo y la re-moralización de las mujeres que transgredían las normas impuestas se consideraba que era una tarea que incumbía a los hombres de la familia. Padres y esposos, pero también hermanos e hijos demostraban su masculinidad consiguiendo que las mujeres de su familia fueran virtuosas. La libertad femenina se convertía así automáticamente en “deshonor” masculino, y la forma de vengar esa afrenta era castigando, encerrando o aún asesinando a las pecadoras (Juliano, 2009, p. 81).

En contraste, el sexismo benevolente también considera a las mujeres de forma estereotipada y limitadas a ciertos roles, pero presenta un tono afectivo positivo (Glick y Fiske, 1996). Además, enfatiza la debilidad y necesidad de protección de las mujeres mientras refuerza el papel protector de los hombres (Lameiras y Rodríguez, 2003). Acorde a este planteamiento, las personas sexistas mantienen una actitud benevolente a modo de recompensa con aquellas mujeres que cumplen con su papel tradicional y aceptan la supremacía masculina (Rodríguez *et al.*, 2009). El peligro de este tipo de sexismo radica en que no siempre es detectado debido a su cariz positivo, ya que las actitudes de prejuicio se encuentran encubiertas o justificadas. Esto dificulta la erradicación de las numerosas desigualdades que provoca. Como señalan Pozo *et al.* (2010), los componentes básicos del sexismo benevolente son:

(1) Paternalismo protector, según el cual el hombre debe cuidar y proteger a la mujer como un padre cuida a sus hijos; (2) diferenciación de género complementaria, que continúa asumiendo que hombres y mujeres presentan cualidades diferentes, sosteniendo en esta ocasión que las mujeres poseen numerosas características positivas que complementan a las de los hombres; y (3) intimidación heterosexual, basada en la consideración de que el hombre está incompleto sin una mujer. Todas estas características que componen el sexismo benevolente siguen siendo discriminatorias y continúan marcando diferencias irreales entre hombres y mujeres (pp. 545-546).

La consecuencia del sexismo ambivalente se traduce en que la respuesta de las mujeres también es ambivalente: reaccionan con hostilidad y resentimiento hacia los hombres, a quienes desprecian por sustentar el poder y gozar de privilegios sociales; o responden con benevolencia, debido a un sentimiento de inferioridad y dependencia respecto a ellos, sobre todo desde el punto de vista reproductivo (Lameiras y Rodríguez, 2003). Estas respuestas conducen al establecimiento de relaciones de poder asimétricas, sobre todo en la dimensión de las relaciones afectivas y de pareja. Entre otras cosas, estas relaciones asimétricas basadas en la desigualdad y en los estereotipos de género

pueden desembocar en conductas violentas dentro de la pareja, no solo de violencia física, “ejercida directamente sobre el cuerpo de una mujer [...]. Un cuerpo femenino que es golpeado, ensangrentado, perforado, violado, asesinado...” (Plaza, 2007, p. 132), sino también de violencia simbólica (Bourdieu, 1999), aquella que conduce a la sumisión y que ni siquiera se percibe como tal debido a unas creencias socialmente inculcadas.

El efecto de la dominación simbólica (trátese de etnia, de sexo, de cultura, de lengua, etc.) no se produce en la lógica pura de las conciencias conectoras, sino a través de los esquemas de percepción, de apreciación y de acción que constituyen los hábitos y que sustentan, antes que las decisiones de la conciencia y de los controles de la voluntad, una relación de conocimiento profundamente oscura para ella misma (Bourdieu, 2000, p. 53-54).

La violencia simbólica “transforma las relaciones de dominación y de sumisión en relaciones afectivas, el poder en carisma” (Fernández, 2005, p. 9). Como señalan Martínez *et al.* (2008), este fenómeno desencadena actitudes violentas frente a la resolución de conflictos y tolerancia hacia las manifestaciones de violencia de género, “máxima expresión del poder que los varones tienen o pretender tener sobre las mujeres” (Varela, 2014, p. 255).

CAPÍTULO 2.
EDUCACIÓN LITERARIA:
LEER PARA EMANCIPARSE



CAPÍTULO 2.

EDUCACIÓN LITERARIA: LEER PARA EMANCIPARSE

Enseña a Chizalum a leer. Enséñale el amor por los libros. La mejor manera de hacerlo es mediante el ejemplo. Si te ve leyendo, comprenderá que leer es valioso. Si no fuera a la escuela y solo leyera libros, posiblemente sabría más que un niño educado de manera convencional. Los libros la ayudarán a entender el mundo y a cuestionárselo, la ayudarán a expresarse y la ayudarán en aquello en lo que quiera convertirse: una chef, una científica, una cantante, todas ellas se benefician de lo que se aprende leyendo (Ngozi Adichie, 2020, p. 42)

La educación literaria es una pieza clave en el desarrollo madurativo de las niñas y los niños. La lectura literaria permite a los jóvenes conocer el mundo en el que viven desde una perspectiva crítica descubriendo, a través del lenguaje figurado, los valores culturales propios de su entorno y las respuestas a las preguntas universales que el ser humano se ha planteado desde el origen de su existencia. Gracias a la lectura de obras literarias pueden “acceder al conocimiento plural y al desarrollo de una conciencia ética y estética” (Luengo, 2014, p. 309). Además, la poderosa influencia que ejerce la literatura sobre la construcción de la identidad es algo incuestionable. Uno de los aspectos más destacados de la lectura literaria es que permite a los lectores crear y desarrollar su propio espacio íntimo o privado. Se trata de un acto de emancipación, puesto que el lector domina su universo y lo recrea con su imaginación, evoca lugares y territorios que le abren las puertas a un espacio de pertenencia, gracias al cual puede apartarse, fugarse, explorar, crecer. Este espacio no es una mera ilusión (Petit, 2001), sino que se trata de un espacio psíquico que le permite asumir y afianzar su posición de sujeto, ya que la persona lectora no es una página en blanco en la que el texto se va imprimiendo.

No lo olvidemos, el lector no consume pasivamente un texto; se lo apropia, lo interpreta, modifica su sentido, desliza su fantasía, su deseo y sus angustias entre las líneas y los entremezcla con los del autor. Y es allí, en toda esa actividad fantasmática, en ese trabajo psíquico, donde el lector se construye (Petit, 2001, p. 28).

Leer también es un acto de transgresión que lleva a cabo el lector o lectora, de la misma manera que los personajes de los cuentos populares se alejan de sus hogares y sus familias, para infringir una prohibición y construir una nueva realidad, para dotar de sentido a su propio universo, como señala Propp (1998) en su clasificación de las funciones de los cuentos.

El lector sigue la huella del héroe, o de la heroína que se fuga. Allí, en las historias leídas u oídas, en las imágenes de un ilustrador o de un pintor, descubre que existe otra cosa, y por lo tanto un cierto juego, un margen de maniobra en el desino personal y social. Y eso le sugiere que puede tomar parte activa en su propio devenir y en el devenir del mundo que le rodea (Petit, 2001, p. 45).

Este acto transgresor se ve acentuado durante la adolescencia, esa etapa vital en la cual el mundo real se percibe como algo hostil y excluyente y el mundo interior es confuso, inquietante y fascinante, lleno de nuevas sensaciones y experiencias difíciles de entender y asimilar. Por eso, los adolescentes buscan en los libros los secretos del sexo y las fantasías eróticas, así como “palabras que les permitan domesticar sus miedos y encontrar respuestas a las preguntas que les atormentan” (Petit, 2001, p. 46). Los relatos, los poemas, las cartas, los testimonios... les ayudan a poner nombre a lo que sienten. “Y comprenden que esos deseos o esos temores que creían ser los únicos en conocer, han sido experimentados por otros que les han dado voz” (*ibidem*, 46).

La experiencia lectora, entendida como *creadora de sentido*, como *vía de conocimiento del mundo y de la construcción de la propia identidad* o como *práctica liberadora*, debería constituir la principal dimensión de la educación literaria. Así, la *verdadera lectura* sería la que produce experiencias, la que forma y transforma al lector del mismo modo que la experiencia vital (Sanjuán, 2013, p. 180).

La literatura, por tanto, es una herramienta esencial para ayudar a los adolescentes a crear su identidad, a forjarla desde su espacio íntimo y privado en el cual se sienten libres. Desde allí pueden experimentar, aprender y madurar, resolver conflictos y ampliar su bagaje cultural, siendo partícipes del imaginario colectivo y de las referencias literarias propias de su cultura.

Cada hombre y cada mujer tienen derecho a pertenecer a una sociedad, a un mundo, a través de lo que han producido quienes lo componen: textos, imágenes, donde escritores y artistas han tratado de transcribir lo más profundo de la experiencia humana (Petit, 2001, p. 24).

La Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) otorga a niñas, niños y adolescentes un amplio abanico de lecturas que reflejan historias y situaciones cercanas a ellos, protagonizadas por chicas y chicos con los que podrán sentirse identificados. Es, por tanto, una herramienta que favorece que los jóvenes crezcan y construyan su identidad a través de la introspección, ganando confianza en sí mismos.

2.1. La literatura es un derecho de nacimiento

Los primeros encuentros de las niñas y niños con el universo de las historias tienen lugar en el ámbito familiar mediante juegos, canciones infantiles y cuentos de hadas. En la intimidad de su dormitorio, los niños y las niñas sueñan con vivir aventuras en compañía de sus héroes favoritos, se sumergen en mundos fantásticos, recrean los escenarios en su mente y sienten un inmenso placer al escuchar, una y otra vez, la misma historia. “La repetición tranquiliza. Es prueba de intimidad. Es su misma respiración” (Pennac, 2011, p. 55). La literatura les ayuda a construir su propio mundo, a experimentar con sus diferentes *yo*es, a conocerse mejor.

Y en ese cuarto de hora del cuento conseguiremos atravesar la frontera entre lo visible y lo invisible, llenar nuestra despensa de tradiciones, de «picardías infantiles», de ensoñaciones revividas. Porque hemos de saber que somos mucho de lo que ha sido nuestra infancia (Guerrero, 1995, p. 788).

Es fundamental un compromiso para mantener viva la lucha por su derecho a leer, como afirma Pennac (2011) en su decálogo de derechos del lector, pues “la literatura es un derecho de nacimiento. El ejercicio de este derecho implica que cada niño nazca en un ambiente en donde sea posible, esté a su disposición y sea un regalo deseado” (Chambers, 2008, p. 26). Tal y como señala Ana Maria Machado (2004),

lo que debe tratar de propiciarse es la oportunidad de un primer encuentro, con la esperanza de que este pueda ser seductor, atractivo y tentador. Y que pueda redundar en la construcción de un recuerdo, aunque vago, que perdure toda la vida. Y más aún, esperar que este encuentro equivalga a una invitación para la posterior exploración de un territorio muy rico, cuando el lector ya lea por su propia cuenta (pp. 19-20).

Los niños y niñas, desde los primeros meses de vida, tienen hambre de conocimiento. Aún no saben hablar, y tampoco leer, pero están aprendiendo a pensar, y “ese primer pensamiento es de tipo simbólico, es decir, no de las cosas mismas, sino de una primera representación o atisbo de ellas” (Rodríguez Almodóvar, 2004, p. 148). Contarles historias y leerles cuentos favorece enormemente este proceso de aprendizaje, pues “la literatura nos ofrece imágenes con las cuales pensar” (Chambers, 2008, p. 16). A los pocos años, aprenden a leer de forma autónoma y es necesario acompañarlos en este camino, poniendo a su alcance textos interesantes, atractivos y de calidad, que conecten con sus gustos e inquietudes y que les inviten a reflexionar y a desarrollar el pensamiento crítico. Chambers (*ibidem*) incide en que “leer debe ser divertido, así como desafiante, subversivo, refrescante, reconfortante” (p. 36).

2.1.1. El fomento del hábito lector

Afianzar en los niños y niñas el hábito lector, definido por Larrañaga y Yubero (2005) como “una actitud positiva hacia la lectura” (p. 46) es un reto que debe implicar a todos los agentes socioculturales: familia, escuela, medios de comunicación e instituciones. Díaz-Plaja y Prats (2013) señalan que el *gusto por la lectura* implica “el desarrollo de los hábitos personales de lectura libre, sin coacciones escolares ni obligaciones académicas” (p. 26), cuyo papel no incide tanto en la adquisición de conocimientos como en el crecimiento personal de los alumnos y alumnas y en su comportamiento ante el ocio. Por lo tanto, es importante que el fomento de la lectura se lleve a cabo mediante una invitación, una apertura de espacio y de mente, para que los jóvenes puedan abrirse camino de forma libre, marcando su sendero hacia la exploración de textos. La persona educadora debe ser capaz de contagiarles la pasión por la lectura, de ayudarles a desarrollar su propio espíritu crítico, a ejercitar su fantasía. No debe tratarse nunca de una imposición, pues las obligaciones no dejan sitio al deseo. Al imponer la lectura, los niños sienten que leen para satisfacer a las personas adultas y eso puede desencadenar rechazo hacia los libros.

Partimos de la idea de que el niño rechaza la lectura porque no ha entrado en ella por decisión propia, sino que la ha arrinconado como consecuencia de un aprendizaje forzoso. Piensa que no necesitará lectura de la que no ha descubierto el goce, el valor o la utilidad (Sarto, 1984, p. 18).

Además, la posibilidad de no entender un texto puede provocar sentimientos de frustración, incluso de culpabilidad, lo que les conducirá a rechazar la literatura. “Jamás se acercarán a los libros. Creen que allí hay un mundo que no es para ellos” (Petit, 2001, p. 23). De hecho, el papel que juega la literatura, fundamental durante la niñez, no es ni mucho menos el ideal en la fase de la adolescencia. Los jóvenes, a partir de cierta edad, empiezan a mostrar rechazo por la lectura. Algo que, durante su infancia, consideraban una afición, una fuente de conocimiento, de aventuras, de entretenimiento y de diversión, de exploración en la intimidad de su cuarto, comienza ahora a provocarles frustración, aburrimiento y apatía. “El aspecto más espectacular de nuestro fracaso es la rapidez con la que saltan al otro lado de la barrera” (Colomer, 2002. p. 10).

A pesar del gran esfuerzo de los docentes para promover la afición a la lectura, en especial durante la etapa de primaria, muchos adolescentes dejan de considerarse lectores al llegar a la secundaria. Es una realidad que la enseñanza académica se encuentra “limitada por la obligación de cubrir unos programas que las administraciones diseñan para abarcar grandes áreas de conocimiento” (Molina, 2006, p. 106). Por eso, en las escuelas, es frecuente encontrar metodologías didácticas más enfocadas al uso instrumental de la lengua y de la literatura, dejando en un segundo plano la

interpretación de los textos o el simple placer de leer. En este punto, para ellos, la lectura ya no es un medio para disfrutar de historias, reflexionar o explorar su universo privado. “Sí... la televisión elevada a la dignidad de recompensa... y, como corolario, la lectura rebajada al papel de tarea... Esta ocurrencia es nuestra...” (Pennac, 2011, p. 50). Ahora deben enfrentarse a lecturas obligatorias, al análisis teórico de textos, a las fichas de comprensión lectora, a “una enseñanza escolar basada en la lectura de un corpus reducido de obras legitimadas, cuya interpretación es monopolizada por el enseñante” (Colomer, 2002, p.16), y la lectura por placer se ve desplazada. Y es muy difícil que los adolescentes que sienten rechazo por la lectura la escojan como alternativa en su tiempo libre y lleguen a ser apasionados lectores en la edad adulta. Ni son conscientes de los múltiples beneficios de la lectura ni leer les resulta una actividad atractiva o valiosa (Bettelheim y Zelan, 2015).

Una de las consecuencias más alarmantes (Molina, 2006) es su escasa comprensión lectora; aunque leen numerosos libros, les resulta difícil descifrar el lenguaje escrito. Este desinterés por la lectura es uno de los factores que explican el fracaso escolar, ya que una competencia lingüística deficiente afecta a todas las áreas de conocimiento, tanto a las curriculares como a las sociales, pues leer también ayuda a mirar dentro de uno mismo, a comprenderse y definirse en el espacio privado y en el ámbito público (Aguilar, 2008). Por eso, desde los entornos escolares, es esencial favorecer el acercamiento a la lectura literaria desde una perspectiva creativa y recreativa, con el fin de formar *comunidades lectoras* (Molina, 2006). Solo si conseguimos que consideren la lectura una actividad agradable y valiosa, la incorporarán a su rutina diaria y formará parte de su estilo de vida (Yubero y Larrañaga, 2010).

2.1.2. El papel de la mediación en el fomento de la lectura literaria

El papel de las personas mediadoras entre los libros y los jóvenes es esencial para potenciar su interés en la lectura literaria y que se convierta en una pasión, para que se afiance en ellos el hábito lector, pero existen peligros si se limitan a ofrecerles listados de obras: el aburrimiento, la dificultad, el miedo a la fatiga, y un sinfín de ellos más (el grosor del ejemplar, si tiene o no dibujos, etc.). Daniel Pennac, en *Como una novela* (2011), propone a los mediadores una serie de estrategias o claves para fomentar la pasión por la lectura, a modo de decálogo de derechos del lector y la lectora. Su método debe comenzar en las primeras etapas de la vida, cuando los niños y niñas demandan cuentos e historias. Madres, padres, educadores, debemos acompañarlos en el maravilloso proceso de descubrir el mundo de la literatura, debemos convertirnos en sus primeros narradores y abrir su apetito de lector. “Le abrimos a la infinita diversidad de las cosas imaginarias, le iniciamos en las alegrías del viaje vertical, le dotamos de la ubicuidad, liberado de Cronos, sumido en la soledad fabulosamente poblada del lector...” (Pennac, 2011, p. 17). La clave del enfoque que plantea Pennac para devolver la pasión a los estudiantes está en no obligarles a leer, sino en invitarles a hacerlo, poniendo a su alcance grandes obras de la literatura.

La cultura es algo que se hurta, que se roba, algo de lo que uno se apropia, algo que uno acomoda a su manera. Y la lectura es un gesto con frecuencia discreto, que pasa de un sujeto a otro, que no se ajusta bien a una programación. Y si tratamos de capturar a los lectores con redes, mucho me temo que levanten el vuelo hacia otros placeres (Petit, 2001, p. 39).

Aunque es importante que los adolescentes se familiaricen con obras literarias de relevancia, puesto que “la clase de libros leídos determinan el lector que se forma” (Colomer, 2002, p. 18), ofrecerles otro tipo de lecturas potenciará su curiosidad y su deseo por acercarse a los libros, y ellos mismos acabaran definiendo su propio corpus derivado de sus gustos e intereses. Es importante que los mediadores conozcan el panorama actual de LIJ para saber aconsejar, ofrecer y comentar los libros que más gustan entre los jóvenes, puesto que suponen un nexo de unión importante entre generaciones. De hecho, si se ofrece a los estudiantes aquellas obras literarias que conecten con sus intereses y que les resulten atractivas, podrán ejercer su “derecho a leer cualquier cosa” (Pennac, 2011, p. 141). Una vez encendida la chispa de la afición, cuando al fin se sientan libres de leer con el único objetivo de disfrutar, y no de complacer al adulto, la transición hacia una literatura de mayor calidad la podrán vivir como un proceso más natural. Por eso también es fundamental que los docentes sean capaces de ofrecerles con entusiasmo los grandes clásicos de la literatura, definidos por María Victoria Sotomayor (2013) como “libros inagotables que proporcionan experiencias de vida, modelos y términos de comparación, valores y belleza de formas (pp. 30-31) para brindar al lector la oportunidad de ampliar su universo cultural y mostrarle el camino hacia “la herencia que sus antepasados le dejaron” (Machado, 2002, p. 37). En palabras de Petit (2001), “nunca es cuestión de encerrar a un lector en un casillero, sino más bien de lanzarle pasarelas, o mejor aún de darle ocasión de fabricar sus propias pasarelas, sus propias metáforas” (p. 27).

La diversidad favorecerá su curiosidad, estimulará sus propios intereses, satisfará sus ansias de vivir aventuras y despertará sus deseos de conocer otros mundos ajenos al suyo. Nuestra mejor labor consistirá en ayudar a discriminar, en enseñar a elegir entre la amplísima oferta existente, evitando la fascinación que provoca el mercado publicitario. Se trata de que vayan adquiriendo paulatinamente un gusto literario personal, definiendo poco a poco su marco literario de referencia, así como sus propios clásicos (Molina, 2006, p. 106).

Ahí radica la necesidad de que los profesores de Literatura sean lectores apasionados y estén bien formados pues “la mediación de un adulto letrado y favorablemente dispuesto entre los niños y la literatura es el factor más importante en el surgimiento del deseo de leer” (Chambers, 2008, p. 36). No hay que olvidar que una de las estrategias para descubrirles a los jóvenes las virtudes de la lectura es el contagio. “Hay que leer, hay que leer... ¿Y si, en lugar de exigir la lectura, el profesor decidiera de repente compartir su propia dicha de leer?” (Pennac, 2011, p. 79). Fomentar espacios de lectura

colectiva puede favorecer unas actitudes positivas y unos hábitos lectores. Leer en voz alta para alguien es una estrategia natural para que se produzca el contagio del gusto por la lectura (Briz, 2004).

Ser un intermediario entre las obras literarias y los jóvenes lectores y lectoras no es tarea fácil.

Requiere ser a la vez un exigente estudioso de conceptos y un ilusionado mediador. Requiere ser un juez implacable y un ingenuo receptor. Requiere, en suma, reconocerse en un camino de conocimiento que nos hace profundizar más y más en el niño que fuimos, en el lector en que nos convertimos y en el docente que soñamos ser (Díaz-Plaja y Prats, 2013, p. 19-20).

Chambers (2008) propone, a través de su enfoque *Dime*, mantener conversaciones literarias con los estudiantes, facilitar espacios de debate para compartir con ellos y ellas el entusiasmo por ciertas obras, preguntarles por sus lecturas, sus sensaciones, lo que les gusta y lo que no les gusta tanto. Así, mediante nuestra experiencia como lectoras adultas y como las jóvenes lectoras que un día fuimos, podremos ser capaces de entablar una conexión con el alumnado, pues “la creación de referencias compartidas vividas como un círculo de pertenencia tienen una importancia decisiva para la motivación de la lectura” (Colomer, 2002, p. 20).

2.2. Los cuentos de hadas tienen vida propia

El ser humano necesita el lenguaje para reflexionar, conocerse a sí mismo y comprender el mundo en el que vive. Además, el lenguaje, que es una construcción humana, contiene una fuerte carga ideológica, la de la sociedad que lo crea y lo habla (Martín, 2020). Por eso, a lo largo de la historia, han existido tensiones entre grupos que han aspirado a controlar el lenguaje y transmitirlo a través de historias y narraciones, para poder ejercer el poder, definir las prácticas sociales e influir sobre ellas. En este sentido, Zipes (2014) afirma que los cuentos de hadas folclóricos resultaron ser una gran herramienta para transmitir ideas y prácticas sociales alternativas, por lo que en numerosas ocasiones fueron cuestionados y alterados por los grupos de poder. Estas fantásticas historias, que narraban los campesinos en torno al fuego como una actividad de entretenimiento familiar, fueron trasladadas con gran éxito a las habitaciones de niñas y niños, donde adquirieron la forma de instrumento educativo (Tatar, 2012).

Los cuentos populares, escuchados durante la infancia e interiorizados a lo largo de toda la vida, son contados nuevamente, de generación en generación, reproduciéndose de esta manera las enseñanzas y los patrones ideológicos en ellos reflejados. Como afirma Tatar (2012), son un reflejo de nuestra conciencia cultural colectiva, nos hablan sobre miedos y deseos universales, y leerlos en voz alta provoca respuestas emocionales muy poderosas. La lectura de cuentos

populares nos ayuda a reflexionar sobre nuestras preocupaciones y anhelos a través de los aterradores peligros, la magia y los finales felices que plantean sus historias, sin que sea necesario siempre una moraleja explícita o un mensaje cristalino. “Fairy tales have that very capacity [...] to serve as portals to wonder worlds, to sites that combine danger and beauty in ways so alluring that they inspire the desire to wander into new imaginative domains¹¹” (Tatar, 2010, p. 56). Algunos de estos cuentos han alcanzado tal nivel de difusión que están presentes en la mente de todo el mundo, tanto en su versión más original como en las diversas reescrituras que han llegado a nuestros días. Estos cuentos, que son la cuna de nuestra cultura literaria y conforman nuestro imaginario colectivo, “respiran y tienen vigor, y a medida que nos son transmitidos por las tradiciones de la narración, parecen llegar a tener vida propia” (Zipes, 2014, p. 51). Como señala Bettelheim (2014), “de ellos, se puede aprender mucho más sobre los problemas de los seres humanos, y sobre las soluciones correctas a sus dificultades en cualquier sociedad” (p. 11), puesto que hacen alusión a “los problemas humanos universales, especialmente aquellos que preocupan a la mente del niño” (p. 12).

Graciela Montes (2001) explica que, aunque la literatura infantil es aparentemente inocente y marginal, en ella “se libran algunos de los combates más duros y más reveladores de la cultura” (p. 17). Dentro del inmenso corpus de obras de LIJ de calidad que se puede compartir con las niñas y niños, es importante ofrecerles cuentos populares y hacerles partícipes del universo cultural, para invitarlos a reflexionar sobre su propia existencia y ayudarlos a crecer y forjar su identidad, pues los cuentos de hadas “pueden relacionarse con los problemas infantiles del crecimiento y con nuestra comprensión de nosotros mismos y del mundo” (Bettelheim, 2014, p. 23). Rodríguez Almodóvar (2004) escribe que “el cuento popular construye algo esencial para cualquier pedagogía: un modelo de interpretación del mundo” (p. 148). A través de sus historias, personajes y símbolos, los cuentos otorgan a las niñas y niños la oportunidad de vivir experiencias bellas y enriquecedoras, alimentando su imaginación y potenciando su desarrollo intelectual, al mismo tiempo que les ayudan a comprender sus emociones y sus aspiraciones más íntimas y a identificar sus conflictos personales, sugiriéndoles posibles soluciones a estas inquietudes. La lectura de estos textos folclóricos, por tanto, les proporciona una experiencia estética y también reflexiva. “La propia estructuración interna de los cuentos, y los patrones arquetípicos que hay tras su aparente desorden, hacen trabajar la mente del niño” (Rodríguez Almodóvar, 2004, p. 38).

11 “Los cuentos de hadas tienen esa misma capacidad [...] de servir como portales a mundos maravillosos, a lugares que combinan el peligro y la belleza de maneras tan seductoras que inspiran el deseo de vagar en nuevos dominios imaginativos” (traducción de la investigadora).

Para los niños y las niñas, los cuentos de hadas son una manera cercana y motivadora de conectar con la realidad de sus vidas, ya que les ofrecen un espacio seguro en el que explorar sus miedos, sus deseos oscuros, para comprenderlos y enfrentarse a ellos. Bettelheim (2014) incide en que el lector de un “cuento de hadas no percibe el mundo, ni lo que en él suceda, de modo objetivo, sino desde el punto de vista del héroe, que es, siempre, una persona en pleno desarrollo” (p. 273). Son historias que hablan sobre el crecimiento personal individual y que acompañan a los más pequeños en su camino hacia el autoconocimiento. Más allá de la complejidad propia de estos relatos, las niñas y niños tienen la capacidad de fijar su atención en detalles singulares y de realizar interpretaciones idiosincráticas, además de admirar tanto a los héroes, con sus virtudes, como a los villanos, con sus vicios. Los personajes de los cuentos no son psicológicamente complejos, rara vez presentan ambigüedad, y eso facilita que los asocien a ideas fundamentales dicotómicas, como el bien y el mal, el valor y la cobardía, etc., que es la manera en la que ellos perciben la realidad. El valor simbólico y las proyecciones metafóricas del cuento se asimilan en la mente infantil de manera gradual a su desarrollo y maduración.

Se trata, por consiguiente, de una conexión entre el devenir del cuento y la construcción del ego, no meramente metafórica, sino real, que tiene su fundamento, según otros, en las pervivencias en el cuento popular de antiguos ritos de iniciación, que al niño le despiertan motivos suficientes para autoconstruirse su propia actividad iniciática (Rodríguez Almodóvar, 2004, p. 38).

Además, en ese confortable y mágico encuentro que se produce cada noche, en la intimidad de su habitación, con los personajes de sus cuentos favoritos, aprenden a navegar por el complejo y, en ocasiones, sobrecogedor mundo de los adultos. Tatar (2012) afirma que los cuentos de hadas les enseñan que las personas no son siempre buenas por naturaleza, que en la vida existen los conflictos, los enfrentamientos y los peligros, pero también los finales felices. Este proceso les ayuda a superar sus temores, a reflexionar sobre sus vivencias y a forjar su identidad. Estos mundos maravillosos les permiten, además, evadirse de su rutina diaria, soñar con lugares increíbles, potenciar su imaginación y ponerse en la piel de héroes y heroínas que derrotan a monstruos, gigantes, brujas y trolls, personajes que, para ellos, representan a las personas adultas. Toda la tensión y la incertidumbre que les provoca atravesar los oscuros bosques en busca de tesoros en tierras lejanas, se resuelve con el regreso del héroe al hogar. “Todo cuento de hadas es un espejo mágico que refleja algunos aspectos de nuestro mundo interno y de las etapas necesarias para pasar de la inmadurez a la madurez total” (Bettelheim, 2014, p. 411).

Es habitual que las niñas y niños reconozcan algunos cuentos populares antes de acceder a la formación reglada. Por eso no es de extrañar que la escuela “retome estos relatos con el propósito de garantizar a los alumnos un conocimiento mayor de la herencia de la cultura escrita en la que están

creciendo” (Ferreiro y Siro, 2008, p. 206). Los cuentos, tan atractivos en la infancia, se convierten en el eje central de nuestro mundo imaginario en la edad adulta. Por eso “los recordamos y nos referimos a ellos durante toda la vida, y sus temas y personajes reaparecen en sueños, canciones, películas, anuncios y conversaciones” (Lurie, 2004, p. 153). Estos relatos son “una fuente de socialización indiscutible” (García, 2018, p. 89), pues permiten empatizar con los problemas de los personajes, conocer otras maneras de pensar y abrir la mente. Su intensidad y su poder simbólico los hacen irresistibles y, aunque tratan temas eternos y universales, la interpretación de su mensaje es única para cada lector. Así como los cuentos populares no estaban destinados únicamente a un público infantil, los cuentos de hadas modernos también presentan diferentes niveles de lectura y, tras su apariencia sencilla, esconden mensajes irónicos y críticos que podrá ir descifrando el joven lector con tiempo y experiencia. La literatura debe ser subversiva y liberadora, porque “toda palabra en un contexto literario puede ser mágica, romper cadenas, hacer volar. Y no hay ninguna razón para que, en cuentos para niños, uno olvide ese poder del lenguaje” (Machado, 1998, p. 19).

2.2.1. La evolución del cuento de hadas hasta nuestros días

El académico Charles Perrault, a mediados del siglo XVII, recopila una pequeña selección de narraciones del folclore oral para rescatarlas del olvido. En 1697 aparecen los *Cuentos de mamá Oca* y, aunque Perrault nunca reconoce su autoría, hay consenso entre académicos y críticos de que le pertenecen. Esta obra, que fue muy popular en Francia, consta de ocho cuentos en prosa y tres en verso. Con sus textos, Perrault pretende entretener, criticar el mundo social y transmitir lecciones de moral, para lo cual satiriza ciertos elementos de los cuentos populares y los despoja de parte de su significado primitivo. Montes (2001) afirma que elimina aquellos rasgos “que podrían contrariar el gusto, los prejuicios o la moral de su época” (p. 94) y añade que, con su ironía, “mina los cimientos de lo maravilloso tradicional” (p. 95). Además, incorpora moralejas en verso, a modo de consejos, que ponen de manifiesto las creencias misóginas de la época.

A finales del siglo XVII nace el concepto de *infancia*, y se consolida a lo largo del XVIII. Montes (2001) argumenta que no se trata de una idea eterna, sino de un invento europeo moderno, como lo son la familia o la propiedad privada. “Niños hubo siempre, por supuesto, pero sólo en un momento dado comenzó a haber una mirada intencionada sobre esos niños, un recorte, un interés por su especificidad” (Montes, 2001, p. 35). Este hecho supone un progreso histórico que da lugar al surgimiento de la puericultura, disciplina que busca atender las demandas específicas de los más pequeños.

Por su parte, Jacob y Wilhelm Grimm, a comienzos del siglo XIX, se dedican a recopilar los cuentos populares de la cantera oral europea para transcribirlos “procurando mantener íntegramente la frescura de la lengua popular” (Peña, 1995, p. 91). Su objetivo era preservar, para las

futuras generaciones, las historias que reflejaban la conciencia cultural colectiva del pueblo. En dichos cuentos, con frecuencia se escondía “una crítica al sistema social, a los señores feudales, a los recaudadores de impuestos (burlados en muchos cuentos) y unas referencias llenas de humor e ironía” (Etxaniz, 2011, p. 76). Los hermanos Grimm se acercan a estos relatos, en calidad de antropólogos y lingüistas, con el máximo respeto, “el punto de partida se convierte en punto de llegada, el pasado es la verdadera meta” (Montes, 2001, p. 96). No obstante, bajo demanda de la burguesía, preocupada por proteger a sus pequeños, los Grimm “suavizan todo el horror y trastocan incluso los finales” (Peña, 1995, p. 90), con el fin de hacerlos más idóneos para el público infantil, pero manteniendo su estructura, la riqueza del lenguaje y, por supuesto, los símbolos. Hasta ese momento, no existía una literatura específica para la infancia. Los niños y las niñas escuchaban con fascinación los relatos que intercambiaban los adultos, cuentos sanguinarios, truculentos y feroces. Montes (2001) explica que, durante esta época, los cuentos de hadas comienzan a ser socialmente condenados por mentirosos, supersticiosos, crueles e inmorales. Como la fantasía no podía ser controlada, debía ser desterrada del universo infantil.

Los ogros, las brujas y las hadas europeos pasaron a la clandestinidad, pero sobrevivieron a pesar de todo: se refugiaron en las clases populares, de donde habían salido, y en las ediciones de mala calidad y sin pie de imprenta que se vendían por pocos centavos en los mercados (Montes, 2001, p. 20).

A los niños y las niñas les encantan estas historias, “pero también a los adultos, porque están llenas de una significación más profunda, ya que en estos cuentos se encierra todo lo que existe en la vida: la maldad, la envidia, la crueldad, pero también el perdón y la belleza” (Peña, 1995, pp. 92-93). La simbología de los cuentos populares nos permite comprender mejor nuestra propia vida: “El lenguaje simbólico es un lenguaje en el que el mundo exterior constituye un símbolo del mundo interior, un símbolo que refleja nuestra alma y nuestra mente” (Fromm, 2012, p. 27).

Con el transcurso del tiempo, a la literatura infantil se le otorga un papel adoctrinador. Montes (2001) la denomina *literatura de corral*, porque protege al pequeño de los peligros, pero también lo encierra y lo aleja del mundo de los adultos. Comienzan a surgir cuentos protagonizados por niñas y niños en situaciones cotidianas, disfrazados de realismo, privados de todo lo que podía hacer brotar dudas y cuestionamientos. “Así, despojada, lijada, recortada y cubierta con una mano de pintura brillante era ofrecida como *la* realidad, y el cuento, como el cuento realista” (*ibidem*, p. 21). Al “proteger” a los niños y niñas de la fantasía, se les roba una de sus dimensiones más creativas. De esta manera, se fabrica un escenario, un simulacro, en el que niñas y niños puedan jugar a la realidad, pero sin asustarse demasiado.

Estos nuevos relatos, o reescrituras de los antiguos, pero desprovistas de simbolismo, están orientados a transmitir una ideología y a enfatizar, entre otras cosas, los estereotipos de género.

En nuestra memoria colectiva y debido a la recurrencia de su transmisión, han prevalecido en mayor medida los cuentos en los que se subrayan determinados patrones de conducta que trasladan una serie de principios morales de la sociedad que narra o escribe estas historias. Pero como se ha dicho, el cuento de hadas es un género complejo que no puede desligarse del contexto sociopolítico en el que fue escrito (Navarro-Goig, 2019, p. 493).

Un ejemplo paradigmático son las adaptaciones de los cuentos de Disney, “que han sustituido todas las versiones clásicas, tanto en el imaginario de los lectores como en el de los autores” (Lluch, 2003, p. 209). Lluch critica que esta factoría “homogeneiza las creaciones individuales del original en una narrativa simple y monótona y, lo que es más importante, elimina la complejidad moral del texto original” (*ibídem*, p. 210). Se trata de relatos planos, descafeinados y azucarados que buscan transmitir los valores conservadores propios de un orden patriarcal y capitalista. Giroux (2001) escribe que las películas de Disney y sus libros ilustrados inciden en la construcción de la identidad de género de las niñas y mujeres porque los personajes femeninos están contruidos en torno a unos roles estrechamente definidos, “están subordinados a los masculinos y definen su poder y sus deseos casi exclusivamente en términos de las narrativas del macho dominante” (p. 107).

Otro ejemplo es la proliferación de cuentos de carácter pedagógico que se da en el mercado editorial actual. Montes (2001) critica este reduccionismo, que se desinteresa de la faceta literaria de los cuentos y apunta a la intencionalidad educativa. Marina Colasanti (2004) incide en que esos libros no son literatura. “La literatura es arte. Y el arte es tensión, conflicto, *pathos*” (p. 53).

Todos recordamos aquel momento, luego aceptado como un gran error, en que los cuentos de hadas fueron enviados a la lavandería, para retirarles toda mancha de sangre. El resultado fue que, al limpiar la sangre visible, se drenó también la invisible, esa que corre por las venas de las historias, y las anima y les da vida. Y los bellos cuentos de hadas se tornaron pálidos, débiles, inexpresivos (Colasanti, 2004, p. 53).

Por su parte, Garralón (2018) critica la invasión de libros infantiles en torno a la gestión de las emociones que se da en el ámbito editorial. Considera que los adultos demandan estos libros con el fin de reconocer, revisar y domesticar las emociones de los niños y niñas. Si consideramos que la literatura es un espacio íntimo en el que explorar nuestras emociones y vivencias más personales, esta nueva tendencia obliga al pequeño lector a hacerlas públicas, observables y cuantificables. Se busca en estos libros un *manual de instrucciones* para la vida.

2.2.2. El universo femenino de los cuentos

La lectura literaria tiene un poderoso valor educativo, pues se trata de una vía privilegiada para conocer e interpretar el mundo y las identidades propias de los diferentes colectivos (Cerrillo, 2010) así como para definirnos a nosotras mismas. En concreto, los cuentos populares de tradición oral, por su carácter subversivo, “sugieren que existen otras formas de vida, de preguntarse cosas, de apelar a la imaginación, al cambio, a la rebeldía contra la corriente general de la cultura imperante” (Aguilar, 2008, p. 120). Lurie (1998) afirma que estos cuentos, de forma encubierta, “toman partido por los derechos de los miembros más desfavorecidos de la población –los niños, las mujeres y los pobres– contra el orden establecido” (p. 32). Por su parte, Aguilar (2008) considera que los cuentos populares pertenecen al universo literario femenino, pues “los hombres hablan para decir lo que quieren y las mujeres para contar lo que les pasa” (p. 115). Estos relatos, contados por las abuelas y las madres a sus hijas e hijos en la intimidad, “eran una vía idónea para transmitir las reivindicaciones femeninas” (Juliano, 2001, p. 53). En los cuentos populares se encuentran mujeres valientes, activas y tan competentes como los hombres. No obstante, los recopiladores y editores reescribieron muchas de estas historias para adaptarlas a un discurso socialmente aceptable para la clase dominante, como un mecanismo de control. Estos hombres, a menudo, “domesticaron a las heroínas y las hicieron más pasivas de lo que eran en realidad” (Zipes, 2014, p. 192), y muchas de las versiones y reescrituras que aún se leen en el siglo XXI así las reflejan.

2.3. El borrado de las mujeres en la educación literaria

Puedo hablar de las dificultades a las que se enfrentan las mujeres escritoras. Por ejemplo, si eres una mujer que escribe, alguien, en algún sitio, te preguntará: «¿Se considera usted ante todo escritora, o ante todo mujer?». Cuidado. Cualquiera que haga esa pregunta odia y teme tanto a la literatura como a las mujeres (Atwood, 2018, p. 57).

Históricamente, el ámbito literario ha silenciado las voces femeninas y ha perpetuado unos estereotipos desequilibrados que siguen arraigados en nuestra cultura. Tal y como denuncia Virginia Woolf (2021), las obras literarias escritas por los hombres han mostrado históricamente una imagen distorsionada de lo femenino. Además, las mujeres que practicaban alguna actividad artística se encontraron invisibilizadas o se enfrentaron al “ridículo, la censura, la acusación de inferioridad” (p. 36). Nuria Varela (2014) sostiene que

la prohibición expresa a las mujeres de acceder a la cultura y producirla, significaba la prohibición de explicar la vida y explicarse a sí mismas. La consecuencia es que tanto las mujeres como la vida han sido definidas por los varones, obviamente, bajo sus intereses y puntos de vista (p. 300).

Woolf (2021) incide en que, en el siglo XIX, las novelas escritas por mujeres estuvieron condicionadas por la carencia de una serie de experiencias que les fueron negadas debido a su sexo. “No les era posible tener una experiencia propia, directa, de la guerra, la navegación, la política o los negocios. Incluso su vida emocional estaba estrictamente regulada por las leyes y costumbres” (p 34). En *Una habitación propia* (2001), publicada originalmente en 1929, Virginia Woolf lleva a cabo una reflexión en la cual pone de manifiesto que los ámbitos cultural y académico siempre han pertenecido a los hombres. La autora comparte diversas experiencias injustas y dolorosas, como que le prohibieran entrar en una biblioteca por ser mujer. Por eso reivindica el derecho de la mujer a tener acceso a la cultura y a hacerse visible, a tener las mismas oportunidades que un hombre, a que se escuche su voz, concretamente en el mundo literario. Exige para la mujer la posibilidad de tener una habitación propia donde poder escribir y ganar dinero para no depender de nadie. Sus demandas de liberación de las mujeres también implican “el tener total libertad para vagabundear, geográfica e imaginariamente” (Solnit, 2016, p. 89).

Lledó (2016) incide en que “el androcentrismo se pirra por presentar a las mujeres, a las escritoras, a las artistas..., siempre en solitario, siempre como excepción” (p. 65). Este hecho se ve reflejado en la literatura destinada a los lectores más jóvenes. La LIJ supone un importante canal de transmisión de cultura, valores e ideologías y por eso ejerce una función socializadora de las nuevas generaciones. De hecho, el surgimiento de las obras literarias para niños y niñas tuvo un propósito educativo. “En este sentido, no hay mejor documento que la literatura infantil para saber la forma como la sociedad desea verse a sí misma” (Colomer, 2010, p. 49). Etxaniz (2003) afirma que algunas obras de LIJ pueden mostrar un discurso moralizador de forma explícita, fomentando una determinada ideología, o pueden estar redactadas de forma neutra, “no rupturista, pero que afianza la ideología existente y potencia los estereotipos actuales” (p. 84). Por su parte, Caamaño (2007) describe la LIJ como una “herramienta adoctrinadora muy poderosa, pues se trata de uno de los primeros artefactos culturales con los que los niños entran en contacto y en un momento en que su capacidad crítica es insuficiente” (p. 35).

Imponemos una imagen de lo que es deseable, aceptable, políticamente correcto y respetado, por lo tanto, reconocido. Y así les damos la norma, lo que se puede hacer y lo que no. Y aquí entra en juego el mercado editorial y sus imposiciones, la actualidad reconocida y aceptada socialmente, lo políticamente correcto (Luengo, 2013a, p. 244).

Desde hace décadas, el mercado editorial divide las obras de LIJ en «libros para niños» y «libros para niñas» y estas lecturas suponen un vehículo de transmisión de modelos masculinos y femeninos estereotipados. Es fundamental revisar las producciones culturales que consumen los menores porque las niñas y los niños de edades tempranas absorben la información que reciben sin apenas cuestionarla.

Los jóvenes leen, reflexionan y experimentan para consolidar su identidad, y la presencia de valores y prejuicios sexistas en las obras literarias es muy perjudicial durante este proceso, especialmente para las niñas, pues “crecer con cuentos e historias en los que las mujeres somos envidiosas, no tenemos amigas y solo pensamos en enamorarnos afecta a nuestra visión del mundo, a nuestras relaciones y a nuestra propia construcción como seres humanos” (Dolera, 2018, pp. 67-68).

Caamaño (2007), que ha llevado a cabo un análisis en profundidad de la serie literaria infantil *Celia*, de Elena Fortún, pone de manifiesto en su trabajo el tipo de educación machista al que las mujeres se han visto sometidas hasta hace unas décadas, al igual que el inmenso poder que ha tenido siempre la literatura en las aulas.

Las enseñanzas de las monjas, en lugar de fomentar la concienciación de sus pupilas, buscan privarlas de su individualidad y de toda capacidad de resistencia. Al igual que los cuentos infantiles tradicionales, el modelo de feminidad que transmiten es de sumisión, pasividad y domesticidad. Este modelo se impone a las pequeñas por medio de una estricta disciplina. Desde que las chiquillas se levantan, se las fuerza a obedecer las normas sin llegar nunca a cuestionarlas (p. 39).

2.3.1. La perspectiva androcéntrica en los materiales educativos

Una de las primeras tomas de contacto de los estudiantes con las obras literarias se da a través de los pequeños fragmentos presentes en los libros de texto. Estos materiales educativos transmiten el llamado “conocimiento legítimo, es decir, el aluvión de saberes culturales que en una sociedad concreta se considera que el alumnado ha de aprender si desea aprobar y en consecuencia evitar con éxito el naufragio del fracaso escolar” (Lomas, 2002, p. 194). Este contenido “no es inocente ni neutral, sino que tiene un innegable vínculo con los intereses y con las ideologías de los grupos sociales dominantes” (*ibídem*, p. 195), quienes seleccionan aquello que consideran representativo y significativo de nuestra cultura, con el fin de transmitirlo a las nuevas generaciones. Esta actuación ha silenciado las voces de las minorías; en el caso que nos atañe, la voz de las mujeres. Solnit (2016) nos plantea: “¿cómo nombramos los miles de desapariciones de mujeres de la esfera pública, de la genealogía, de su presencia legal, la desaparición de las voces, de las vidas?” (p. 70). Lledó (2016) señala que existe una perspectiva androcéntrica en nuestra cultura, una visión parcial y sesgada que perpetua la creencia de que las experiencias de los hombres son la medida de las experiencias humanas. Esta perspectiva pretende sostener que los logros de la humanidad los han realizado únicamente los hombres, apropiándose de los logros de las mujeres. Por eso, los referentes femeninos han estado ausentes en los materiales escolares como si las mujeres no hubiesen participado en la evolución de la humanidad. “No es que no existan mujeres notables, es que no se conocen porque nunca se han nombrado” (Sánchez, 2019, p. 206). Si bien Blanco (2000) afirma que se aprecia cierta evolución hacia la igualdad de género en estos materiales, todavía es insuficiente. “Sea cual

sea la materia, todos los estudios sin excepción que vienen realizándose sobre libros de texto muestran la escasa presencia de las mujeres” (Lledó, 2016, p. 66). El análisis de estos materiales realizado desde una perspectiva feminista (Lagarde, 1997) demuestra que la historia está explicada desde un punto de vista masculino, relegando a la mujer al papel de espectadora, salvo algún caso excepcional. Además, el rol de las mujeres respecto al mundo laboral está infravalorado o representado bajo unas pautas sexistas y se sigue exaltando el rol de esposa y madre.

Los análisis feministas sobre el libro de texto comenzaron por denunciar las estrategias de silenciamiento, distorsión y ocultación que utilizan los mismos y que los convierten en discriminatorios, tanto para las mujeres como para otros grupos en situación de desventaja social, hablando de libros sexistas, clasistas y racistas. Acompañados a menudo de la introducción de variables como la raza y la clase, este grupo de investigaciones puso de manifiesto cómo el discurso a priori neutro de los libros de texto escondía desigualdades y perpetuaba un orden social dominado por el patriarcado, el occidentalismo y el capitalismo (Vaillo, 2016, pp. 100-101).

Estas desigualdades se transmiten a nivel textual e icónico (fotografías, ilustraciones) en los libros de texto. A pesar de todo, Lledó (2016) se muestra optimista debido a que percibe interés por parte de diferentes entidades educativas para elaborar nuevos materiales más globalizados y, además, el uso de Internet favorece la búsqueda y la difusión de información alternativa. Mediante pequeñas acciones, de forma natural, es posible cambiar y enriquecer el panorama. De hecho, Subirats (2021) explica que la educación está destinada a “producir en las nuevas generaciones unas mentalidades que no sean una copia de las mentalidades de las generaciones adultas” (p. 25).

Por otra parte, de manera implícita y generalmente inconsciente, los docentes transmiten unas actitudes, valores y normas que chicas y chicos asumen y aprenden durante el transcurso de las clases. Se denomina *currículo oculto* (Arenas, 2006; Subirats, 2017). Y aunque está considerado como un factor incontrolable, es esencial tenerlo en cuenta, ya que resulta ser muy influyente y penetrante. Este currículum latente es probablemente mucho más efectivo que el manifiesto, porque las lecciones que enseña son asimiladas de forma natural e influyen en la construcción de la identidad de los más jóvenes.

A través de las prácticas cotidianas de la escuela, se van aprendiendo y transmitiendo los estereotipos de la cultura, una cultura en la que la mujer ha sido y sigue siendo una perdedora. La escuela es un eslabón más de esa cadena que nos sujeta a los mitos y a los errores sociales. Los textos escolares, los personajes de los cuentos, los juegos infantiles, las normas de comportamiento, las expectativas, las relaciones, los rituales..., van tejiendo una malla sutil que nos sitúa en nuestros papeles. Tú, aquí. Tú, allí. Luego nos colocamos en ese lugar como si fuese una encomienda del destino (Santos, 2006, pp. 7-8).

Arenas (2006) afirma que es habitual que las chicas, al finalizar sus estudios, presenten baja autoestima y sientan que perder siempre frente a sus semejantes varones es algo natural. Margaret Atwood (2018) añade que en el ámbito de la literatura “hay una falta de confianza en sí mismas que invade muy pronto a las chicas jóvenes, antes incluso de que contemplen la escritura como una posibilidad” (p. 58).

Especial mención merece el uso del lenguaje, por ser un vehículo de transmisión de la cultura y de construcción y consolidación de identidades (Pozo *et al.*, 2010). García (1988) afirma que la lengua castellana en sí no es sexista, tan solo el uso que podamos hacer de ella. Un claro ejemplo es el uso del *masculino universal* para denominar a todas las personas. Subirats (2021) recuerda que el denominado *sufragio universal* “excluyó durante muchos años a las mujeres sin que ello supusiera, aparentemente, ninguna contradicción” (p. 109). María Martín (2020) explica que distinguir entre lo femenino y lo masculino es necesario para nombrar separadamente a las mujeres y los hombres. Pero es sexista que dicha distinción sea “jerárquica y excluyente” (p. 23), ubicando a una de las partes en un plano superior y la otra como anecdótica. Lledó (2016), con amplia experiencia profesional como profesora de secundaria de Lengua y Literatura, afirma que “es difícil tragarse que el masculino incluye a las mujeres, si después en las páginas dedicadas al tema no se habla de ninguna de ellas, no se las pone como ejemplo de nada, no se comenta su obra” (p. 66).

Por último, no siempre la propuesta ideológica de un material educativo o de una obra de LIJ provoca el mismo efecto tras su lectura. Estas obras influyen en la construcción de las identidades, pero cómo afectan y el alcance que tienen dependerá del significado que le atribuya cada lector o lectora en función de su personalidad, sus experiencias vitales y sociales y su bagaje literario.

2.3.2. La crítica feminista respecto a la Literatura Infantil y Juvenil

Durante los años 70 del pasado siglo, diversos estudios académicos con perspectiva feminista señalaron la discriminación de género presente en muchas obras de LIJ, que buscaban transmitir los modelos culturales masculinos y femeninos entre generaciones. Desde esta perspectiva crítica se propusieron tres opciones para trabajar los cuentos populares con niñas y niños: la primera consiste en narrar los cuentos originales inalterados y tratar con los estudiantes los aspectos dañinos y sexistas de las historias; la segunda supone reescribir los cuentos, eliminando todos los aspectos discriminatorios presentes; la tercera implica la escritura de nuevos y variados cuentos mediante el empleo de motivos folclóricos sin los inconvenientes de los cuentos tradicionales (MacDonald, 1982).

Surgen así nuevas obras, como los cuentos de la colección *A favor de las niñas* de Adela Turin y Nella Bosnia, que “dieron la vuelta a los roles del folclore imprimiendo un cariz positivo a las brujas y llenándolos de príncipes soñadores y de princesas que no se querían casar” (Colomer, 2010, pp. 50-51), o los relatos de Ana Maria Machado, cuyos personajes “se fabrican deshaciendo, rompiendo moldes. El papel de las mujeres machadianas se revaloriza, se reinterpreta, se hace visible y protagonista” (Luengo, 2013a, p. 248). En la mayoría de sus cuentos, los protagonistas son niños y niñas “que tienen una actitud ante la vida de curiosidad, de deseo de conocer lo que no comprenden; toman parte activa en esa indagación sin discriminar entre hombre o mujer” (*ibídem.*, p. 252). Machado ha defendido durante toda su vida la importancia de la lectura y de la cultura como motor para el crecimiento y la emancipación personal, que implica una transformación social hacia un mundo más libre, respetuoso y justo, con igualdad de oportunidades para todos sus ciudadanos. Sus cuentos y novelas presentan personajes femeninos transgresores, que rompen con los modelos tradicionales.

Turin (1995) afirma que cada vez podemos encontrar más obras literarias donde las niñas asumen un papel protagonista y donde los roles de género están invertidos. Estas niñas manifiestan “sin crítica implícita, actitudes que tradicionalmente los libros reservaban a los chicos y, en libros generalmente considerados como “feministas”, aparecen agresivas, violentas y dominadoras” (p. 73). Por su parte, Teresa Colomer (2010) advierte que esta inversión de roles puede desencadenar resultados contradictorios: las niñas parecen abocadas a asumir el modelo masculino y los aspectos considerados tradicionalmente propios del universo femenino, como la dulzura o la empatía, pueden provocar reacción de desagrado y de rechazo. Por tanto, el progreso podría limitarse a que las niñas en la literatura sean tratadas “como chicos de segunda clase, más fuertes y emprendedoras que antes, pero relegadas, en definitiva, a papeles secundarios” (p. 52). Y al desaparecer de los cuentos las brujas malvadas, proliferan los villanos masculinos, “quienes ostentan el poder suficiente para producir temor” (p. 52).

Existen otras dificultades a la hora de abordar los modelos discriminatorios presentes en la LIJ. En primer lugar, las obras que no reflejan los modelos sociales aprendidos e interiorizados por los pequeños lectores pueden resultar ajenas a sus experiencias vividas; por tanto, las conductas no sexistas presentadas serán detectadas como extrañas y perderán verosimilitud narrativa. Por otra parte, existen ciertos géneros literarios asociados a la feminidad y a la masculinidad y no resulta sencillo colocar a mujeres o niñas en el papel protagonista sin “resultar siempre sospechosas de masculinización” (Colomer, 2010, p. 53). Por último, el consumo de obras literarias de niñas y niños es diferente; ellas generalmente leen más y ellos tienden a rechazar obras con protagonistas femeninas o que carecen de acción. Los deseos y las preferencias de chicas y chicos están condicionados por el mercado literario.

Asimismo, Turin (1995) deja patente la inmensa cantidad de obras que, a lo largo de la historia, han excluido a la mujer del ámbito profesional y la han mostrado únicamente en su rol de madre realizando labores domésticas. La autora señala que, en la actualidad, esta exclusión se lleva a cabo de una forma más sutil. “Es a través de la ausencia de imágenes que muestran sin ironía ingenieras, médicas o astronautas y a través de la presencia de imágenes de ayudantes de laboratorio, enfermeras, cuidadoras de escuelas infantiles y técnicas subordinadas” (p. 94). Este mensaje de segregación profesional incide en la asimilación de roles por parte de los niños y niñas. Además, Turin (1995) incide en que

el sexismo no consiste únicamente en la perpetuación de estereotipos que llegan a convertirse, con el tiempo, en caricaturescos, ni en la descripción de situaciones que no tienen en cuenta la evolución de la sociedad. Si se admite que los libros deberían ser instrumentos de cambio de las mentalidades, el hecho de exponer la situación real de la mujer y la niña sin criticarla, presentándola de esta forma como un hecho natural, revela también sexismo.

Es preciso que los editores, los autores y los ilustradores sepan que es importante para el porvenir de las niñas el poder reconocerse en personajes positivos, y que es importante para el porvenir de los chicos que dejen de identificar a las mujeres y a las niñas con la ignorancia, la frivolidad, la malignidad y la tontería (pp. 94-95).

Hoy en día, a pesar de percibirse en las nuevas obras de LIJ un reflejo de la sociedad actual, también “perviven patrones de conducta que no responden a los cambios y a la evolución que se ha producido en nuestro entorno en las últimas décadas” tal y como afirma González (2010, p.143) en su estudio sobre los personajes femeninos de la saga *Harry Potter*, de J. K. Rowling. No obstante, también se pueden encontrar numerosas obras de LIJ de calidad, cada vez más comprometidas en visibilizar valores sociales no discriminatorios. En algunos casos, las protagonistas de ciertas obras ya se alejan del estereotipo clásico de niña sumisa y pasiva, y se encuentran preparadas para alcanzar metas dentro de un nuevo “universo igualitario, rompiendo de este modo con los convencionalismos sociales” (González, 2010, p. 143).

Además, como señala Petit (2001), a lo largo de la historia del mundo, las mujeres –y algunos hombres que han aceptado su parte femenina sin temores– han jugado un papel fundamental como agentes de la transmisión y el desarrollo de la cultura. Por tanto, la autora insta a editores y editoras a poner fin a la misoginia,

Porque allí donde las mujeres son mantenidas al margen de la escolarización, al margen de la vida social, lo escrito no circula con fluidez. Dicho de una manera más amplia, la lectura no es fácilmente conciliable con el gregarismo viril ni con las formas de vínculo social en las que el grupo tiene siempre la primacía sobre el individuo (p. 37).

Por último, es una apuesta interesante presentar a los más pequeños los cuentos populares inalterados, con toda la riqueza de sus símbolos y personajes, pues “los niños saben que, sea cual sea el sexo del héroe, la historia atañe a sus propios problemas” (Bettelheim, 2014, p. 305).

2.4. La voz femenina en el discurso literario de Ana Maria Machado

Ana Maria Machado es una escritora brasileña con una trayectoria profesional polifacética, ya que también es periodista, profesora, pintora y participa en conferencias, seminarios y congresos sobre teoría literaria y animación a la lectura por todo el mundo. Nació en Río de Janeiro en 1941 y, tras un brillante paso por la universidad, desarrolló su variada carrera profesional que la condujo a la escritura de más de 100 obras, entre ellas, numerosos cuentos infantiles, gracias a los cuales fue galardonada con el Premio Hans Christian Andersen en el año 2000, el más prestigioso a nivel internacional destinado a las personas que escriben e ilustran obras de LIJ. Ha sido premiada en más ocasiones, en reconocimiento a su extensa y valiosa carrera y también por su incansable trabajo para promover la lectura entre los más jóvenes.

2.4.1. El origen de la pasión por la escritura

Ana Maria Machado recuerda que su abuela materna, quien “tenía refranes, coplas y oraciones para cualquier situación” (2002, p. 105) fue su inspiración para empezar a escribir cuentos. Machado era ya una ávida lectora de grandes clásicos, contagiada por una familia que vivía con montones de libros por todos los rincones de la casa, pero la ilusión por recordar para siempre las maravillosas historias de su abuela la condujo a la pasión por la escritura. Tras una bonita adolescencia seducida por las letras, al llegar a la universidad decidió ganar algo de dinero ejerciendo como periodista (profesión para la cual no se requería un título) pero a escondidas de su padre, porque “creía que la redacción no era ambiente para una chica” (2002, p. 108). Machado recuerda con tristeza cómo descubrió que su abuela paterna había escrito durante años para el *Jornal de Petrópolis* una columna que “defendía los derechos de las mujeres y hacía campaña por el voto femenino” (2002, p. 98), pero empleando un seudónimo. Trabajó durante un tiempo en las columnas de la sección femenina, y sus primeros artículos publicados no llevaron su firma. Bien es cierto que, con el paso del tiempo, su padre aceptó su labor e incluso se sintió orgulloso. Tras publicar su primera obra infantil, *Bento que bento é o frade* (1990), ganó su primer premio literario con la obra *Historia medio al revés*¹² (1992), al igual que su abuela, empleando un seudónimo. A

12 Escrita originalmente en 1978 bajo el título *História meio ao contrario*.

partir de este momento, su trayectoria como escritora fue en ascenso hasta convertirse en la autora consagrada que es hoy.

Machado se siente muy afortunada por sus circunstancias personales y familiares, ya que, de haber nacido en el seno de una familia pobre o analfabeta no habría podido llegar tan lejos, “para colmo siendo mujer” (2002, p. 113). Ella misma ha conocido de primera mano las dificultades a las que se enfrentan las mujeres que quieren dedicar su vida a las letras y a la enseñanza. Por eso, brinda homenaje y gratitud a toda una generación de mujeres escritoras que alzaron la voz y dieron visibilidad a la literatura femenina, y por eso también es una gran militante de la lectura. En una de sus conferencias publicadas, destaca que,

Cuando las mujeres comenzaron a vivir su ascenso social, la cultura dominante trató de modificar la imagen del profesor, distinguiendo al «maestro» o «doctor» (que lee mucho y se sitúa en la esfera del saber) de la «maestra» (que lee poco o casi nada y se sitúa en la esfera del afecto). A esta también se la celebra como una abnegada segunda madre y el magisterio, en esos casos, se presenta como «un verdadero apostolado o sacerdocio» (p. 34).

2.4.2. La educación literaria y la lectura como motores de crecimiento

Machado ha dedicado gran parte de su vida a fomentar, desde una perspectiva crítica, la pasión por la lectura en las aulas. Por eso otorga al profesorado un importante papel mediador entre el alumnado y los libros. La autora afirma que los y las docentes son responsables de contagiar la pasión por la lectura a sus estudiantes y, para ello, deben ser “íntimos de la lectura, capaces de buscar en los libros alimento para su espíritu y complemento de la información y de los conocimientos que puedan adquirir por otros medios” (2007, p. 51).

Según Ana Maria Machado, el profesorado de Lengua y Literatura tiene que ser capaz de encender una chispa en sus alumnos y alumnas, de conseguir que sientan auténtica pasión por la lectura y la escritura para que, mientras estudian los contenidos académicos, se vean capaces y motivados para crear sus propios escritos en los que plasmen sus sentimientos y vivencias, y deseen descubrir nuevos libros que les permitan explorar otros mundos y conocerse mejor a sí mismos. También es importante que aprendan a expresar y escribir sus pensamientos, emociones y reflexiones críticas, a estructurar su conocimiento, a tomar decisiones y a disfrutar con el uso del lenguaje.

Además, Machado entiende que la lectura debe ser un derecho, no una obligación, por eso hace hincapié en el delicioso placer que supone leer. Si se obliga a los niños y niñas a leer solo se conseguirá que lo detesten. En este sentido, el papel de los padres y madres también es fundamental, ya que los jóvenes tienen que adquirir el hábito lector en el hogar, viendo leer a las personas adultas o escuchando

cuentos de sus labios a los pies de la cama. Machado (2002) afirma que el hábito lector no es natural, sino cultural, se adquiere y se entrena. Según la autora, es imprescindible concebir nuevas estrategias para acercarnos a los jóvenes, ofreciéndoles literatura de calidad desde la infancia.

Si estamos interesados en ofrecer a los niños y jóvenes solo lo que tenga calidad, desde luego podemos eliminar de nuestros esfuerzos, en pro de la transmisión, lo que, obviamente, no vale ni interesa perpetuar en una sociedad democrática más justa: incitaciones a la violencia sin sentido, al consumismo desenfrenado, a comportamientos racistas y de prejuicios (bien a las claras, bien por el refuerzo de estereotipos simplificadores y reductores), así como pseudoconsejos edificantes y conformistas expuestos en lenguaje sensiblero y llenos de abstracciones incomprensibles para el pequeño lector, en realidad dirigidos solamente a garantizar la obediencia de los más débiles (Machado, 2007, p. 53).

En relación a estas ideas, Machado ha defendido durante toda su vida la importancia de la lectura y de la cultura como motor para el crecimiento y la emancipación personal, que implica una transformación social hacia un mundo más libre, respetuoso y justo, con igualdad de oportunidades para todos sus ciudadanos.

Solo la posibilidad de la lectura de literatura, accesible a una gran mayoría de ciudadanos, podrá reforzar la colectividad ante la manipulación del mercado, de los intereses políticos, de los fundamentalismos religiosos, de las ambiciones personales de dictadores.

Las sociedades que ya hace mucho tiempo que son letradas, tienen anticuerpos intelectuales más desarrollados para enfrentar esos nuevos males. Sociedades poco acostumbradas a la lectura siguen siendo mucho más vulnerables. Acercar a los niños a los buenos textos es también un modo de fortalecer sus defensas y cuidar de su futuro. Para el bien de todos y la felicidad general de la gente (Machado, 2007, p. 57).

Machado dirige su empeño con especial ahínco en promover la lectura en Brasil, su país natal, y en toda América latina. La triste realidad es que “no toda la población está alfabetizada” (Luengo, 2013a, p. 244) y los libros no llegan a muchos poblados y aldeas. Machado relata en sus conferencias cómo algunas maestras de su país o de los países vecinos recorren kilómetros hasta sus escuelas rurales y hacen todo lo posible por conseguir libros para ampliar su pequeña y modesta biblioteca. Incluso animan al alumnado a redactar sus propios cuentos para poder contar con más lecturas para las generaciones venideras. El fomento de la lectura es básico y fundamental, puesto que “sin libros, sin el acceso a la cultura, por razones sociales, étnicas o de género las instancias del poder imponen normas sin que puedan encontrar la réplica desde determinados sectores de la población” (Luengo, 2013a, p. 244).

La escritora concede suma importancia al rol de la persona mediadora entre los jóvenes y los libros. Considera que ese cometido, facilitar a las niñas y niños el acceso a la literatura, no le corresponde solo al profesorado, sino también a padres y madres, pues el hábito de la lectura debe ser adquirido y entrenado desde los primeros años.

Leer no es natural. Más aún, hablar y conversar no son actos naturales, sino culturales. Por lo tanto, nadie nace sabiendo hablar, conversar, leer, escribir. Ni tampoco aprende solo. Son habilidades y conocimientos que necesitan ser transmitidos y enseñados. El lenguaje articulado no es un fenómeno de la naturaleza sino de la cultura, del grupo social. Principalmente el lenguaje simbólico, que va más allá de la mera indicación concreta y trabaja con abstracciones. Pura cultura. Si nadie enseña, nadie aprende (Machado, 2007, p. 49).

2.4.3. La producción literaria infantil y juvenil de Ana Maria Machado

En las obras literarias de Machado destacan los personajes femeninos de diferentes generaciones, gracias a los cuales se puede conocer la evolución social y de pensamiento de los países latinoamericanos. Sus relatos de aventuras, generalmente protagonizados por niñas y mujeres fuertes y valientes, presentan gran conexión con la cultura nativa de su tierra, de sus raíces, con el origen de todas las historias, haciéndolas cercanas y atractivas para los lectores y lectoras. “Lo que verdaderamente les interesa a esos jóvenes lectores que se aproximan a la gran tradición literaria es conocer las historias emocionantes de las que estamos hechos” (Machado, 2004, p. 19).

Es una autora comprometida con la sociedad y con su país natal y, mediante su extensa obra, recrea la cultura brasileña otorgándole una proyección universal. En sus obras aborda problemas infantiles y “cuestiones existenciales” (Luengo, 2013a, p. 245) empleando estructuras que evocan a las de los cuentos populares.

La narrativa machadiana se nutre de relatos infantiles con historias sencillas, cuentos que abordan los problemas de la infancia y que ofrecen soluciones con modelos construidos sobre la base de la igualdad y la aceptación de la diferencia. Muestra narraciones con abundantes personajes femeninos que protagonizan historias familiares, unas veces reproduciendo patrones tradicionales y, en otros casos, sus personajes son mujeres liberadas, independientes y aventureras, que rompen con el estereotipo de género impuesto por la cultura (Luengo, 2013b, pp. 198-199).

Para la escritora, la lectura es una fuente de poder, un derecho social innegable. Machado concibe la lectura como la única manera de entender el mundo y hacer de él un lugar mejor. Su prosa va dirigida

con toda su intensidad a los jóvenes. Les habla de lo maravillosa que es la diversidad, de la mirada del otro, de la igualdad, de la identidad personal (aquello que nos hace únicas y especiales en el mundo), de la escasa importancia de las apariencias, de la seguridad en una misma, del inmenso valor de la familia y la amistad, del poder de la imaginación y de la cultura y, también, de la trascendencia del cuidado del medioambiente y de la armonía entre la naturaleza y las personas. Lo hace con verdadera pasión, con un lenguaje fresco, sencillo y cercano, muy próximo a la oralidad; además está cargado de musicalidad, de repeticiones, de juegos de palabras que tanto gustan a las niñas y niños. Con cada página de sus obras la autora busca que el lectorado pueda recrearse en el auténtico placer sensorial de la lectura.

El placer de leer no significa solo encontrar una historia divertida o seguir las peripecias de un enredo llevadero y fácil. Además de los placeres sensoriales que compartimos con otras especies, existe un placer puramente humano: el de pensar, descifrar, argumentar, razonar, disentir, unir y confrontar, en fin, ideas diversas. Y la literatura es una de las mejores maneras de encaminarnos a ese territorio de refinados placeres (Machado, 2002, p. 22).

Las historias de Ana Maria Machado permiten a los lectores y lectoras adentrarse en mundos repletos de fantasía y sueños en los cuales todo es posible. Sus cuentos están cargados de simbología y la intertextualidad se aprecia en sus transgresores personajes, que rompen con los modelos tradicionales y representan valores universales como la tolerancia, el respeto, la superación, etc. Ofrece diversos modelos que son un ejemplo de educación alternativa y pone de relieve “el contraste entre lo que les ha sido negado a las mujeres históricamente y a lo que aspiran en la actualidad, porque les pertenece como derecho de democrática igualdad” (Luengo, 2013b, p. 201). Además, las obras de Machado tienen gran valor educativo debido a que

La lógica infantil que destilan sus niños y sus niñas de papel se erige como estrategia política y cultural para la crítica directa ante determinadas estructuras tradicionales y sexistas. Se presenta la reformulación del género, la revisitación de la familia en la literatura infantil, el reconocimiento de los modelos familiares y la rebelión constante, teniendo en cuenta que se contempla una doble dirección o destinatario de la Literatura Infantil y Juvenil, los niños y los mediadores (Luengo, 2013a, p. 260).

En las obras literarias de Machado se percibe, a través de su discurso crítico, a una mujer comprometida, que transgrede los planteamientos más convencionales y que dota a sus complejos personajes de roles y matices más acordes a una realidad social igualitaria y justa. Gemma Lluch (2003) señala que “todo autor escribe a partir de los conocimientos que tiene, no sólo de su tradición literaria sino también de sus conocimientos culturales y vivenciales” (p. 77), por tanto, es comprensible que su “ideología o visión del mundo pueden estar presentes en su obra” (p. 77).

También destaca el inmenso valor que aportan las ilustraciones al trabajo de Machado. La sensibilidad de sus historias y de sus personajes se ve reforzada con las imágenes que acompañan sus palabras. Algunas de sus obras han sido editadas en formato libro-álbum, como *El pavo que abría y cerraba la cola* (2003), ilustrado por Ivone Ralha, cuyos dibujos se muestran cargados de emotividad y de intensos colores que representan diferentes sensaciones y estados de ánimo del protagonista; o *Se busca lobo* (2010), un álbum ilustrado por Laurent Cardon mediante la técnica del collage. Los libros ilustrados son una gran apuesta para el fomento de la lectura y el enriquecimiento de los jóvenes lectores, puesto que presentan una yuxtaposición de códigos, la imagen y la palabra, que pueden leerse de manera independiente y, al mismo tiempo, se complementan, dan pie a nuevas lecturas o significados, abren el camino a nuevos códigos que no siempre van dirigidos a las niñas y niños, sino al público adulto (Díaz-Plaja, 2002).

En los capítulos 4 y 6 de la presente memoria de tesis doctoral, correspondientes al trabajo de campo, se analizan las obras de Ana Maria Machado seleccionadas para realizar las intervenciones didácticas en las aulas: *La princesa que escogía* (2012), *El príncipe que bostezaba* (2011), *Niña bonita* (2016) y *Señora de los mares* (2009).





II. ESTUDIO EMPÍRICO



CAPÍTULO 3.
MARCO EPISTEMOLÓGICO

CAPÍTULO 3.

MARCO EPISTEMOLÓGICO

En el presente capítulo se justifica y desarrolla la finalidad de la investigación y se plantean unas cuestiones o preguntas en torno al fenómeno educativo en toda su complejidad. Se detallan los presupuestos de partida, de los que emanan los objetivos generales y específicos. A continuación, se exponen los referentes epistemológicos y metodológicos: la *etnografía educativa* para comprender el fenómeno y la *estética de la recepción* para el análisis de las respuestas lectoras; y la cosmovisión y las circunstancias, personales y profesionales, que han guiado a la investigadora a lo largo de todo el proceso investigador.

En segundo lugar, se describen diferentes aspectos metodológicos, como son la delimitación de los casos, las estrategias y enfoques empleados en el trabajo de campo y los instrumentos de recogida, registro y análisis de datos. Por último, se justifican los criterios de científicidad.

3.1. Finalidad de la investigación

La presente investigación se centra en llevar a cabo un análisis en profundidad, desde una perspectiva crítica y de género, de un corpus de lecturas de Literatura Infantil y Juvenil con el fin de explorar su influencia en la construcción de las identidades de niños y niñas a través de los modelos presentes. El análisis semiótico y semántico de los cuentos y de las ilustraciones que los complementan ha permitido estudiar los diferentes personajes femeninos en contraste con los masculinos, así como la presencia o ausencia de diversas formas de violencia, tanto física y verbal, como *simbólica*, aquella que conduce a la sumisión y que ni siquiera se percibe como tal debido a unas creencias socialmente inculcadas (Bourdieu, 1999).

También existe un especial interés en estudiar el discurso literario de la escritora Ana Maria Machado por ser una escritora comprometida con la educación y la igualdad. A lo largo de su trayectoria profesional, en sus textos, ha roto los moldes de lo convencional y ha dotado a sus complejos personajes de nuevos roles y matices más acordes a nuestra realidad social actual. Además de explorar su prolífica obra, se ha realizado un análisis más exhaustivo de algunos de sus cuentos ilustrados: *La princesa que escogía*, *El príncipe que bostezaba*, *Niña bonita* y *Señora de los mares*. Este análisis ha permitido contrastar dichas obras con otros cuentos de hadas, como “El príncipe rana”

de los hermanos Grimm. Este cuento ha sido seleccionado por el cariz de su heroína femenina y su comportamiento subversivo hacia el autoritarismo patriarcal. Ha resultado interesante poder comparar las características de los personajes de Machado con ciertos arquetipos femeninos de los cuentos populares, que son la cuna de nuestra cultura literaria y sus diversos elementos configuran nuestro imaginario colectivo. Se ha tenido presente que los rasgos de estos personajes tan conocidos por todos han sido transformados y difundidos a través de diferentes producciones audiovisuales a lo largo de décadas, haciéndolos aún más populares entre los niños y niñas.

Además, se ha querido realizar un acercamiento a otras obras literarias infantiles y juveniles del panorama editorial actual revisando una serie de trabajos de autoras, autores y editoriales que fomentan la reflexión y la transformación social a través de los libros. De entre todas las obras consultadas y analizadas, se ha elegido para trabajar en el aula el cuento *Érase dos veces: La Bella y la Bestia*, de la editorial Cuatro Tuercas, que busca, con sus textos y sus personajes, deconstruir los arquetipos literarios y mostrar nuevas realidades y perspectivas innovadoras, vinculadas a valores como son la justicia social, la igualdad de género, la ecología o la diversidad, entre otros. Este cuento de Pablo Macías y Belén Gaudes, ilustrado por Nacho de Marcos, es una reescritura simplificada del relato de Madame Jean-Marie Leprince de Beaumont, que mantiene los elementos más icónicos y significativos como son el misterioso castillo y la rosa que une los destinos de la Bella y la Bestia. Este cuento ofrece una versión renovada del personaje de Bella, una mujer fuerte, valiente y segura de sí misma que, con su transgresión, salva su vida y la de su padre y ayuda a la Bestia, un maltratador, a encontrar su camino a la deconstrucción.

Por último, debido al interés del alumnado por el formato cómic y el lenguaje audiovisual, se optó por realizar un análisis de la adaptación televisiva del cómic *Jessica Jones*, de *Marvel Comics* escrito por Brian Michael Bendis e ilustrado por Michael Gaydos, cuya protagonista es la atípica superheroína Jessica Jones. Se escogió esta serie debido a que el vínculo entre Jessica y Kilgrave, el villano al que se enfrenta, muestra características propias de una relación de violencia de género.

Para llevar a cabo estas investigaciones, se ha trabajado con diversos grupos de estudiantes de Educación Primaria y Secundaria de centros educativos de Zaragoza y Teruel. Mediante diferentes instrumentos de recogida de datos, se ha estudiado la presencia o ausencia de actitudes basadas en estereotipos de género y la posibilidad de que estén influenciadas por los modelos de feminidad y masculinidad que transmiten las obras infantiles. La clave del enfoque se centra en conocer y comprender el proceso de recepción de los niños y niñas durante la lectura de los cuentos: qué detalles señalan como significativos, cuáles son sus interpretaciones, a qué le dan valor, con quién se identifican. En palabras de Ana Maria Machado, se analizan las respuestas lectoras a través del enfoque de «*la ideología de la lectura*, la carga que el lector trae al acto de

leer» (Machado, 1998, p. 64). Se ha optado por trabajar con alumnado de edades comprendidas entre los 8 y los 12 años porque ya tienen autonomía lectora y están desarrollando sus propios gustos y preferencias.

Para triangular la información recabada en las intervenciones en el aula, se han llevado a cabo entrevistas con una maestra y dos maestros responsables de dichas alumnas y alumnos. Esta fase ha resultado vital, en primer lugar, para conocer las características únicas de cada grupo y cada centro, y también porque el profesorado no solo transmite unas creencias o valores consideradas universales y propias de nuestra cultura, sino que además personaliza la educación de su alumnado actuando como transmisor de creencias y valores individuales, propias de cada persona y que forman parte de la idiosincrasia de cada grupo social. De ahí la necesidad de plantear este estudio bajo el paradigma etnográfico, que permite investigar y conocer una realidad social concreta desde dentro para analizar e interpretar los datos en su contexto.

Desde el ámbito educativo, es nuestra labor como docentes y pedagogas dotar a los niños y niñas de herramientas que les permitan desenvolverse en la vida y construir su identidad de género de una forma saludable, crítica, libre y responsable, rompiendo con estos estereotipos de género, que son un foco de conflictos y que pueden desencadenar actos violentos. Es importante que, desde la comunidad educativa, nos replanteemos qué modelos de mujeres y hombres estamos ofreciendo a las niñas y a los niños, con el fin de incidir en los beneficios de unos modelos igualitarios, puesto que el alumnado de ahora es el motor del cambio de nuestra sociedad futura (Palacios y Martín, 2008).

Es imprescindible un cambio curricular significativo, como señala Díaz-Aguado (2003), que ayude a

favorecer la construcción de una identidad propia y positiva, que permita a las/os adolescentes descubrir lo que quieren ser, y tomar adecuadamente decisiones que contribuyan a llevarlo a la práctica en el futuro, haciendo realidad esos ambiciosos ideales (entre los que se incluye la superación del sexismo y la violencia sexista) que la mayoría parecen asumir; para lo cual es imprescindible que coordinen los diversos papeles de su proyecto futuro (valores, trabajo, pareja, hijas/os, tareas domésticas, ocio...), prestando una especial atención a la necesidad de coordinar el ámbito privado y el ámbito público, para conseguir un equilibrado y no sexista reparto de responsabilidades y derechos (p. 41).

3.1.1. Cuestiones de investigación y presupuestos de partida

Antes de emprender una investigación de corte etnográfico es necesaria una fase de reflexión que permita concretar las inquietudes y dudas que giran en torno al fenómeno desde la cosmovisión de la persona investigadora. Como se trata de un diseño emergente, los objetivos de investigación se definirán a través de estas cuestiones, que están abiertas a la posible aparición de nuevos hechos que puedan surgir en el desarrollo de la investigación. “Hasta que no entramos en el campo, no sabemos qué preguntas hacer ni cómo hacerlas” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 32).

En relación con la finalidad principal del estudio, que es comprender de qué manera influye la lectura literaria en la construcción de las identidades de género de los niños y las niñas con el fin de ofrecer enfoques y modelos igualitarios y enriquecedores, se plantean las cuestiones siguientes.

1. ¿Leen los niños y las niñas? ¿Disfrutan de las lecturas?
2. ¿Se consideran *buenos lectores y buenas lectoras*? En esta investigación se ha querido aportar un matiz respecto al hábito lector, emergente durante el proceso de análisis, que es la *autopercepción* como lectores y lectoras. Quienes no disfrutan leyendo lo que sus adultos de referencia les recomiendan, pero sí otro tipo de obras literarias, como los cómics, o quienes tienen afición por la lectura, pero priorizan otras aficiones o disponen de poco tiempo libre tras las actividades escolares y extraescolares ¿se consideran buenos lectores y buenas lectoras? ¿La influencia de docentes y familiares condiciona que adquieran el gusto por la lectura o los empuja a leer para complacer la demanda de las personas adultas?
3. ¿Qué libros leen con más interés? ¿Las personas de su entorno pueden condicionar sus preferencias literarias?
4. ¿Están familiarizados con los cuentos populares? ¿Les gustan? ¿Reconocen sus versiones más primitivas o solo conocen las reescrituras más contemporáneas y versiones Disney?
5. ¿Son el cine y la cultura audiovisual más influyentes que la literatura para ellos y ellas? ¿Está su imaginario cultural condicionado por los nuevos relatos y modelos presentes en el mundo audiovisual?
6. ¿Las niñas y los niños son capaces de establecer relaciones intertextuales e incluso puentes entre sus experiencias lectoras y sus vivencias personales e íntimas?
7. ¿Cómo se aprende a ser niña o niño y de qué manera influye la educación literaria en este proceso? ¿Pueden sus lecturas intervenir en la construcción de sus identidades de género?
8. ¿El alumnado manifiesta ideas, creencias y actitudes sexistas?

Tras reflexionar en torno a estas cuestiones, se consultan y estudian los referentes teóricos más representativos, que son la guía para llevar a cabo la investigación.

En primer lugar, se parte de la afirmación de que, en general, las niñas y los niños de primaria disfrutan de la lectura y mantienen su afición hasta la adolescencia, fase en la que muchos y muchas pierden el interés en los libros y, con ello, el *hábito lector* (Larrañaga y Yubero, 2005; Cerrillo y Senís, 2005; Molina, 2006; Sanjuán, 2011; Díaz-Plaja y Prats, 2013). En relación a este hecho, cabe destacar el importante papel que juegan los mediadores entre la literatura y los jóvenes (Colomer, 2002; Cerrillo, Yubero y Larrañaga, 2002; Boland, 2002; Sainz, 2005; Lluch, 2006; Cerrillo, 2011; Petit, 2008, 2011, 2014 y Lledó, 2016). Es esencial conocer los gustos e intereses de los jóvenes para poder ofrecerles obras que llamen su atención y enciendan la chispa de la pasión por la lectura. Respecto a los cuentos populares tradicionales, la investigación de Luengo (2018) ha sido una pieza clave en el diseño de uno de los instrumentos de recogida y análisis de datos de esta investigación, para poder valorar en qué medida son reconocidos estos textos, u otras versiones, entre el alumnado. Además, se parte de que las producciones audiovisuales influyen en gran medida en los jóvenes, en la construcción de sus identidades, en sus opiniones y en la manera de comprender el mundo en el que viven (Solana y García, 2006; Martínez y Merlino, 2012; Rodríguez, 2014).

En segundo lugar, prestigiosos autores como Rodríguez Almodóvar, 1995, 2011; Mendoza, 1998, 2001, 2003, 2005, 2008; Colomer, 2001; Sipe, 2008, 2010 y Chambers, 2007, 2008, 2012, destacan la importancia de enriquecer el bagaje cultural del alumnado con el fin de potenciar su capacidad para establecer conexiones intertextuales y vínculos emocionales entre sus lecturas y sus vivencias. Además, se puede afirmar que la educación literaria influye en la construcción de las identidades de género ya que las niñas y los niños extraen de sus lecturas un esquema mental de la configuración del mundo en el que viven y del lugar que ocupa cada persona en él. Los estereotipos de género en las obras literarias infantiles condicionan la manera en la que los estudiantes aprenden qué implica ser una niña o un niño, una mujer o un hombre, como señalan Colomer, 1994; Davies, 1994; Lluch, 1996, 2004, 2005; Machado, 1998, 2007; Petit, 1999, 2001; Juliano 2003, 2008; Etxaniz, 2003, 2019; Tatar, 2010; Romero, 2011; Ros, 2013; Luengo, 2014, 2019; Zipes, 2014; Quiles, 2015; Navarro-Goig, 2019, entre otros.

Una vez emprendida la reflexión sobre las cuestiones de investigación en base a los referentes teóricos y a la crítica especializada, se plantean unos presupuestos de partida que emanan del hecho de que la literatura es un vehículo de transmisión de cultura y valores que influye en la construcción de las identidades de los lectores y lectoras.

- La lectura literaria permite a las niñas y niños comprender el mundo que habitan y adquirir conocimientos significativos que favorecen su interacción con los libros y su capacidad para comprenderlos e interpretarlos.
- Una experiencia literaria será significativa para el alumnado si conecta con sus intereses, le ofrece respuestas a sus inquietudes y le invita a reflexionar. Esta mediación entre las obras literarias y el alumnado debe ofrecerse como una invitación sugerente, y no como una tarea o una imposición, para afianzar el gusto por la lectura.
- Las niñas y los niños de primaria manifiestan una actitud positiva hacia la lectura literaria y disfrutan leyendo. Sin embargo, el valor que le otorgan a la lectura decae drásticamente durante la secundaria.
- El enfoque de la tertulia dialógica en el aula potencia el interés por las obras literarias ya que fomenta el intercambio de interpretaciones y la construcción de significados de forma colectiva. El alumnado asume el protagonismo de su proceso de aprendizaje.
- El componente lúdico de la escritura creativa es un ingrediente esencial en el fomento del gusto por la literatura.
- Una educación literaria que inculca, a través de los textos propuestos, unos roles de género estereotipados, fomenta la aparición de ideas y creencias sexistas en los niños y niñas. Por el contrario, las obras literarias que rompen con los modelos clásicos y presentan nuevos personajes y nuevos escenarios más acordes con una realidad social igualitaria, solidaria y justa, son una herramienta eficiente y atractiva.
- Las identidades de género construidas en base a estereotipos sexistas pueden desencadenar conflictos de género, inter e intrapersonales, y conducir al establecimiento de relaciones de poder asimétricas entre los niños y las niñas, que se perpetúan hasta la edad adulta.
- Los principios de igualdad y respeto son los ejes fundamentales de una educación cuyo fin es formar a futuras personas adultas autónomas, críticas, solidarias y felices.

3.1.2. Objetivos generales y específicos de la investigación

El objetivo general de esta tesis doctoral, que lleva como título *Cómo se reproducen los estereotipos y las discriminaciones de género a través de la educación literaria. La construcción de la diferencia: identidades, transgresiones, resistencias*, es analizar la representación de los personajes literarios femeninos, en contraste con los masculinos, presentes en diversas obras literarias infantiles y juveniles, así como los roles que desempeñan, para comprender su influencia en la construcción

de la identidad de género de niñas y niños, y confirmar que la presencia de modelos igualitarios en dichas obras puede favorecer la construcción de identidades libres de estereotipos.

Para alcanzar este propósito, se formulan una serie de objetivos específicos relacionados con las obras seleccionadas y con el alumnado participante, que se han ido matizando a lo largo de todo el proceso. Finalmente se concretan en los siguientes puntos:

- Seleccionar un corpus de obras literarias infantiles y juveniles que presenten unos modelos acordes a una realidad social igualitaria y que fomenten valores positivos como el respeto y la diversidad.
- Examinar los personajes presentes en las obras literarias del corpus seleccionado y analizar los modelos que transmiten, así como la presencia o ausencia de estereotipos.
- Evaluar la manifestación de violencias ejercidas contra los personajes femeninos, a nivel icónico y textual.
- Valorar la autopercepción del alumnado como lectoras y lectores, así como el interés que muestran por la lectura, y conocer cuáles son las obras literarias que les han resultado más significativas e interesantes.
- Explorar si se identifican con los diferentes personajes de las obras literarias y con los roles que representan.
- Indagar sobre la comprensión e interpretación que llevan a cabo de los diferentes textos propuestos y sobre su capacidad para establecer conexiones intertextuales y puentes entre sus lecturas literarias y sus propias vivencias.
- Valorar la influencia de la lectura literaria en su capacidad para desarrollar el pensamiento crítico.
- Observar si manifiestan creencias y actitudes sexistas y si son capaces de detectarlas en sí mismas y en los demás.

3.2. Referentes epistemológicos y metodológicos

3.2.1. Justificación epistemológica

La etnografía educativa para comprender el fenómeno

Para investigar fenómenos socioeducativos como el planteado en esta tesis, la influencia de la lectura literaria en la construcción de las identidades de género, el enfoque epistemológico más pertinente es el paradigma etnográfico.

Por el camino de la científicidad, la investigación etnográfica se aproxima a la metodología cualitativa y los estudios de caso; por la dedicación al compromiso del investigador, la investigación etnográfica se acerca a la narrativa y la cultura (Sabirón, 2016, p 33).

Se opta por este enfoque porque, como afirma Mendoza (2004), este tipo de fenómenos “son más susceptibles a la descripción y análisis cualitativos que a la cuantificación” (p. 43). Angrosino (2012) señala que el investigador etnográfico pretende acercarse al mundo, fuera de los entornos de investigación especializados, como pueden ser los laboratorios, para conocer y explicar los fenómenos humanos desde el interior. Latorre, del Rincón y Arnal (2003) explican que la etnografía es una modalidad de investigación cualitativa que se presenta como una alternativa a la investigación tradicional para estudiar la realidad educativa (p. 226). Aunque “la Etnografía como método de investigación originario de la antropología quedaría acotada por una finalidad estrictamente descriptiva” (Sabirón, 2006, p. 250), la Etnografía en Educación “supera la estricta y pertinente dependencia descriptiva al entenderse como deudora de un enfoque transdisciplinar” (*ibidem*, p. 250); es decir, que la descripción será la base sobre la que interpretar el fenómeno.

La etnografía educativa, de carácter holista, busca aportar datos descriptivos sobre las ideas, las creencias, los contextos y las motivaciones de las personas en un escenario educativo y centra el interés del estudio en las diversas interpretaciones y significados que aportan los agentes implicados para poder comprender el fenómeno en su totalidad (Woods, 1987) ya que los datos recogidos y analizados durante el proceso son relevantes dentro del contexto en que se han producido. La objetividad se busca mediante el acuerdo intersubjetivo de los participantes del fenómeno. La presente investigación busca adentrarse en diversos escenarios educativos reales y obtener datos sobre un fenómeno socioeducativo, la construcción de la identidad de género, para comprenderlo a través del diálogo literario, de las producciones creativas de textos, de la escucha y la observación de un grupo de alumnas y alumnos, con la participación de sus tutores y tutoras.

El papel de la investigadora etnógrafa es clave. Además de recolectar datos, observa, escribe y se relaciona con el escenario educativo, participa en él de forma natural. Según Latorre *et al.* (2003), la actuación de la propia investigadora otorga rigor a la investigación. Dado su carácter emergente, la planificación del proceso es un pilar fundamental. Debe ser flexible y adecuada al contexto. Ello permite reflexionar y reconducir el estudio para poder prestar atención a todos los hechos y fenómenos emergentes.

La tarea del investigador es, por tanto, determinar, con respecto a las cuestiones iniciales de la investigación, los grupos para los que estas son pertinentes, los contextos potencialmente asociados a ellas y los periodos de tiempo en que pueden resultar relevantes. En cada caso, el investigador establece distintos parámetros. Ciertas limitaciones logísticas y conceptuales afectan a la elección de los grupos. Para la mayoría de los etnógrafos, este último es un proceso abierto al perfeccionamiento, la modificación y la reorientación, que se prolonga durante todo el estudio (Goetz y LeCompte, 1988, p. 89).

La estética de la recepción

Respecto al análisis de los datos, se opta por un enfoque didáctico, la *estética de la recepción*, que considera a los lectores y lectoras figuras esenciales del fenómeno literario.

La actividad de recepción estética requiere la implicación del lector en la construcción del significado de obras y textos concretos. Cada línea de la obra literaria puede estimular el goce estético en la recepción y la apreciación recreativa de los efectos estéticos y expresivos; el efecto estético se incrementa cuando el lector es capaz de establecer identificaciones y relaciones sobre la modalización del discurso, sobre la forma, sobre el contenido o sobre las peculiaridades de estilo, entre otros aspectos (Luengo, 2014, pp. 316-317).

La *estética de la recepción* plantea la educación literaria a través de la interacción entre el texto y el lector, quien debe realizar un esfuerzo activo y consciente por interpretar el texto a partir de su perspectiva personal, sus vivencias y conocimientos previos. Es por tanto el receptor del texto, a través de la lectura crítica, quien actualiza el texto y le otorga un significado. Siguiendo a Mendoza (2001), la recepción lecto-literaria es una actividad personal que viene condicionada por las experiencias y las referencias culturales del lector, que componen su competencia literaria y su intertexto, es decir, su capacidad para relacionar conocimientos y establecer conexiones de intertextualidad. La funcionalidad del intertexto lector como activador de conocimientos en el proceso de lectura y en la actividad de reconocimiento textual resulta determinante para la adecuada interpretación de muchos textos.

Así, pues, el texto está plagado de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar; quien lo emitió preveía que se los rellenaría y los dejó en blanco por dos razones. Ante todo, porque un texto es un mecanismo perezoso (o económico) que

vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él y sólo en casos de extrema pedantería, de extrema preocupación didáctica o de extrema represión el texto se complica con redundancias y especificaciones ulteriores (hasta el extremo de violar las reglas normales de conversación). En segundo lugar, porque, a medida que pasa de la función didáctica a la estética, un texto quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa, aunque normalmente desea ser interpretado con un margen suficiente de univocidad. Un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar (Eco, 1993, p. 76).

Se ha seguido este enfoque debido al especial interés en comprender la manera en la que los más jóvenes buscan respuestas a sus planteamientos más íntimos a través de sus lecturas: “el lector, en las obras literarias, busca darle sentido a su existencia, por ello es el lector quien tiene la razón cuando infiere el mensaje e interpreta el texto. La experiencia personal de la lectura constituye el aprendizaje literario” (Luengo, 2018, p. 229). La lectura literaria invita a niños y niñas a sumergirse en mundos imaginarios maravillosos, les permite difuminar la línea que separa la realidad de la fantasía, aportándoles experiencias placenteras y enriquecedoras.

El lector que logra disfrutar del discurso literario puede transportarse en el vehículo imaginario y mágico de la palabra en un pacto comunicativo y de ficción. Por medio de la estética de la recepción de la obra literaria, en él se propicia un horizonte de significaciones, donde su actividad como receptor juega un papel muy importante, convirtiéndose en una experiencia de participación realmente particular (Puerta, 2003, p. 115).

Son numerosas las investigaciones académicas centradas en el análisis de respuestas lectoras que han aportado unas visiones muy interesantes en este ámbito de estudio, entre las que destacan: Davies, 1994; Nikolajeva y Scott, 2001; Arizpe y Styles, 2002; Puerta, 2003; Dean y Grierson, 2005; Chambers, 2008 y 2012; Ruiz-Domínguez, 2014 y Luengo, 2018.

3.1.2. Contexto y cosmovisión de la investigadora

El enfoque de la presente tesis doctoral está estrechamente relacionado con la trayectoria académica y profesional de la investigadora, así como con sus inquietudes, intereses y vivencias personales. Tras obtener su licenciatura en *Comunicación Audiovisual* (Ciencias de la Información) se especializó en *Narrativa Audiovisual y Cinematográfica*. Su vinculación con el arte de contar historias ha estado siempre muy presente en su carrera como una herramienta fundamental para la comunicación y la expresión de ideas, valores, emociones y vivencias.

Durante el Máster de *Profesorado en Lengua castellana y Literatura*, en la asignatura *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua castellana y Literatura* y de la

mano de la profesora Elvira Luengo Gascón, entró en contacto con la didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil ilustrada, una de sus grandes pasiones como lectora y coleccionista. Ese curso obtuvo una Matrícula de Honor en su Trabajo de Fin de Máster, titulado *El enfoque comunicativo de la educación literaria*, bajo la dirección de la Dra. Luengo Gascón. Tras esa experiencia tan enriquecedora, nació la inquietud de querer seguir investigando en esta línea, y optó por cursar el Máster en *Aprendizaje para toda la vida en contextos multiculturales*. Durante la investigación llevada a cabo para el Trabajo de Fin de Máster, titulado *La (re)modelización de la identidad desde la educación literaria y la renovación de la voz femenina en el discurso literario de Ana Maria Machado*, nuevamente dirigido por la Dra. Luengo Gascón, la investigadora incorporó dos nuevos enfoques: los feminismos y las propuestas pedagógicas de Ana Maria Machado, escritora brasileña que defiende la importancia del acceso a la lectura literaria como motor para el crecimiento y la emancipación personal. Las conclusiones de este Trabajo de Fin de Máster supusieron el punto de partida de esta tesis doctoral.

La cosmovisión actual de la investigadora se nutre de los mismos referentes teóricos, con una perspectiva ampliada, tras años de formación, experiencias y aprendizajes. Por un lado, teóricas feministas de diferentes corrientes que defienden una transformación estructural de la sociedad para alcanzar la igualdad real de derechos y oportunidades para todas las personas, entre las que cabe destacar a Virginia Woolf, Simone de Beauvoir, Gloria Steinem, Betty Friedan, Judith Butler, bell hooks¹³, Chimamanda Ngozi Adichie, Bronwyn Davies, Rebeca Solnit, Ana de Miguel, Marcela Lagarde, Amelia Valcárcel, Dolores Juliano, Marina Subirats y Nuria Varela, entre otras; por otro, las teorías respecto a la praxis educativa de Ana Maria Machado y otros referentes especializados en educación literaria como Michelle Petit, Jack Zipes, Maria Tatar, Henry Giroux, Alison Lurie, Aidan Chambers, Antonio Rodríguez Almodóvar, Adela Turin, Teresa Colomer, Consol Aguilar, Gemma Lluch y Daniel Pennac, por nombrar algunos. El estudio del fenómeno y la interpretación de los datos obtenidos se aborda desde una perspectiva crítica, que implica una reflexión teórica ligada a la construcción de conocimiento científico con fines prácticos, vinculados a la transformación personal y a la emancipación social.

La relevancia del fenómeno estudiado ha trascendido más allá de lo puramente académico y ha supuesto un cambio de paradigma vital para la investigadora, en su vocación profesional como profesora y comunicadora y en su faceta personal como madre y educadora.

Respecto a los aportes de esta investigación al ámbito académico, cabe destacar que parte de los resultados obtenidos han sido compartidos en diversos foros educativos y publicados como artículos de revistas y capítulos de libros (se muestra el listado de publicaciones a continuación).

13 Se respeta la ortografía elegida por la autora.

Esto ha permitido avalar la relevancia, la pertinencia y la actualidad de la investigación. Asimismo, la investigadora ha sido invitada a ejercer como revisora en *Interdisciplinaria, Revista de psicología y ciencias afines* (Buenos Aires, Argentina) y en *Revista de estudios de género, La ventana* (Guadalajara, México).

Artículos

Aparicio, I. (2019). *Niña bonita: la cultura del mestizaje en el discurso identitario de Ana Maria Machado*. En E. Luengo (Coord.) «Miradas feministas sobre el cuento y el álbum en el siglo XXI». *Ondina~Ondine, Revista de Literatura Comparada Infantil y Juvenil. Investigación en educación*, 3, 141-162.

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

Artículos en prensa

Lecturas de “El príncipe ran” hoy (Subordinación/Rebeldía). *Violencias de género: ¿utopía o realidad? Literatura y Lingüística*.

Capítulos de libros

Aparicio, I. (2019). La mística del agua y su poder transformador: una experiencia de recepción lectora. En R. Gómez de Travesedo, P. Requeijo y R. de la Fuente (Coords.) *Enfoques multidisciplinares desde realidades plurales y de género* (pp. 33-46). Pirámide.

Aparicio, I. (2018). La renovación de un mito: de la trascendencia del amor romántico al desarrollo de una Psique feminista. En E. Alcalde, S. Núñez y L. Trujillo (Coords.) *Nuevas aportaciones sociológicas: género, psicología y sociedad* (pp. 1-16). Gedisa.

Aparicio, I. (2018). A voz femenina nas obras literárias infantojuvenis de Ana Maria Machado: uma proposta educativa. En G. Padilla (Coord.) *Conteúdos especializados no ensino superior* (pp. 37-47). Media XXI.

Aparicio, I. (2017). *El príncipe que bostezaba: la renovación de los arquetipos en los cuentos literarios de Ana Maria Machado*. En C. del Valle y M. Linares (Coord.) *Las expresiones culturales analizadas desde la Universidad* (pp. 31-44). Tecnos.

Aparicio, I. (2017). The female voice in the juvenile literary works of Ana Maria Machado. In G. Padilla (Coord.) *Special Topics in Higher Education* (pp. 13-22). Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences Press.

Aparicio, I. (2016). Jessica Jones: la (de)construcción del modelo de súper mujer. En C. del Valle y C. Salgado (Coord.) *Nuevas formas de expresión en comunicación* (pp. 37-52). McGraw-Hill Interamericana.

Aparicio, I. (2014). La voz femenina en las obras literarias juveniles de Ana Maria Machado, una propuesta educativa. En G. Padilla (Coord.) *Contenidos especializados en la enseñanza superior* (pp. 33-50). ACCI.

3.3. Delimitación de los casos

3.3.1. Participantes principales y complementarios

En el ámbito de la etnografía educativa se utiliza el término «participantes» reconociendo el papel activo que asumen las personas que forman parte del fenómeno social investigado (Latorre *et al.*, 2003). En la presente investigación, el muestreo de participantes ha sido de carácter intencional. Los cinco centros educativos aragoneses fueron seleccionados por su accesibilidad, por el interés del equipo directivo y el profesorado en participar en una actividad de esta naturaleza y por las características del alumnado. En total se contó con nueve grupos (252 estudiantes) de cinco centros educativos como participantes principales, y con una maestra y dos maestros de primaria como participantes complementarios. Los participantes principales pertenecen mayoritariamente a los últimos cursos de Educación Primaria y a los primeros cursos de Educación Secundaria, pues a estas edades las niñas y los niños cuentan “con un hábito lector significativo para cualquier estudio del comportamiento lector” (Lasarte, 2013, p. 59). La diversidad entre centros (cuatro educativos y uno lúdico) permite establecer un marco comparativo entre los diferentes contextos (Molina, 2006). Consecuentemente, las conclusiones obtenidas tras el análisis de las respuestas son muy útiles para conocer y describir a los grupos siendo transferibles a realidades de características similares.

Tabla 3.1.

Participantes principales de la investigación

CENTRO	CURSO	ESTUDIANTES	POR GÉNERO	EDADES
IES Pilar Lorengar	1º y 2º de ESO	71	35 chicas	12 a 17 años
			36 chicos	
Colegio Don Bosco	5º de EP	25	12 chicas	10 y 11 años
			13 chicos	
	5º de EP	26	19 chicas	10 a 11 años
			7 chicos	
	6º de EP	26	19 chicas	11 y 12 años
			7 chicos	
Ludoteca Paniporta	2º a 6º de EP	15	9 chicas	7 a 12 años
			6 chicos	
CEIP Julián Nieto Tapia	4º de EP	23	11 chicas	9 y 10 años
			12 chicos	
	4º de EP	24	11 chicas	9 y 10 años
			13 chicos	
	4º de EP	26	11 chicas	9 y 10 años
			15 chicos	
CEIP Camínreal	4º a 6º de EP	16	7 chicas	8 a 12 años
			9 chicos	
TOTAL		252	134 chicas	
			118 chicos	

Los participantes complementarios fueron tres de los docentes con los que se llevaron a cabo las intervenciones didácticas en el aula. Fueron seleccionados de forma intencional por diversos motivos: los tres tenían vínculo con la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, en concreto, con el Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y estaban familiarizados con este tipo de procesos investigadores. Todos ellos manifestaron gran interés en formar parte de este proyecto relacionado con la LIJ y lo acogieron como una oportunidad para aprender e innovar en su práctica docente. Por último, ejercían su labor en centros que encajaban con las premisas del estudio. Su participación fue esencial, ya que ejercieron como *porteros* en el acceso al campo, colaboraron en el desarrollo de las actividades y aportaron información relevante para la fase de triangulación.

Tabla 3.2.

Participantes complementarios de la investigación

Marta	Maestra interina especialista en Educación Física	Es la más joven. Ha frecuentado centros rurales de Zaragoza, Huesca y Teruel con aulas unitarias y también otros centros públicos de Zaragoza como tutora de los cursos más inferiores de Primaria. En el momento de la actividad, se encontraba trabajando con un grupo unificado de 4º, 5º y 6º de Primaria del CEIP <i>Caminreal</i> (Teruel).
Joaquín	Maestro funcionario especialista en Educación Física	Tutor de 3º y 4º de Primaria en el CEIP <i>Julián Nieto Tapia</i> , del barrio Miralbueno (Zaragoza). Ha trabajado anteriormente en centros muy diversos de la provincia.
Carlos	Maestro contratado	Es el más veterano. Lleva 25 años trabajando en el colegio concertado (no religioso) <i>Don Bosco</i> del barrio de La Jota de Zaragoza. Es tutor de 5º y 6º de Primaria.

3.3.2. Características de los centros educativos

Los centros educativos participantes son muy diferentes entre sí; cada uno presenta unas características particulares. Esto ha permitido que la muestra de participantes sea heterogénea.

Tabla 3.3.

Características de los centros participantes en la investigación

Centro	Características
Instituto de Educación Secundaria <i>Pilar Lorengar</i> (La Jota - Zaragoza)	<p>Centro educativo público urbano que abarca los siguientes cursos: desde 1º de ESO hasta 2º de Bachillerato, y Ciclos formativos de grado medio y superior. Acoge (aprox.) mil alumnos del barrio de La Jota. La mayoría de las familias son de nacionalidad española. También hay alumnado de otras nacionalidades y culturas, perfectamente integrado en la vida del centro. El nivel socioeconómico de las familias es medio y medio-bajo. El instituto cuenta con biblioteca de centro.</p> <p>La <i>portera</i> es Humi, profesora de Lengua castellana y Literatura en 1º y 2º de ESO. El <i>enlace</i> es la Dra. Elvira Luengo Gascón.</p>
Colegio de Educación Infantil y Primaria <i>Caminreal</i> (Caminreal - Teruel)	<p>Cabecera del Colegio Rural Agrupado (CRA) Goya (Teruel). En el momento de la actividad (2016), cuenta con tres grupos unificados: uno de Infantil, otro de 1º, 2º y 3º de Primaria y otro de 4º, 5º y 6º de Primaria.</p> <p>El alumnado de cada grupo es muy heterogéneo, por la diferencia de edad y de madurez y por la diversidad cultural, puesto que hay estudiantes nacidos en el pueblo, o que vienen de pueblos cercanos, con raíces familiares en la provincia, y también hijos e hijas de inmigrantes de diversos países, como Rumanía o Marruecos. El nivel socioeconómico de las familias es medio. El colegio cuenta con bibliotecas de aula, gestionadas por las propias maestras. La <i>portera</i> es Marta, tutora del grupo unificado de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria, y el <i>enlace</i> es la investigadora, Isabel Aparicio.</p>
Ludoteca municipal <i>Paniporta</i> (Montañana - Zaragoza)	<p>Ludoteca municipal del barrio rural Montañana (Zaragoza). Destinada al alumnado de Primaria del CEIP <i>Hermanos Argensola</i>, el colegio público del barrio. En el edificio contiguo se encuentra la biblioteca municipal en la que se organizan talleres, cuentacuentos y otras actividades de fomento de la lectura. La ludoteca cuenta con su propia biblioteca en la que mayoritariamente se encuentran libros ilustrados.</p> <p>La <i>portera</i> es Begoña, la monitora de la ludoteca. En el momento de la actividad (2016) lleva cinco años gestionando la ludoteca. El <i>enlace</i> con ella es la Dra. Elvira Luengo Gascón.</p> <p>Cabe señalar que, en la actualidad, tanto la ludoteca como la biblioteca han sido trasladadas a unas nuevas instalaciones, el Centro de Tiempo Libre Paniporta.</p>

Centro	Características
Colegio de Educación Infantil y Primaria Julián Nieto Tapia (Miralbueno - Zaragoza)	<p>Centro escolar público ubicado en el barrio de Miralbueno (Zaragoza). Se imparten todos los cursos de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato. En primaria cuenta con dos vías.</p> <p>El alumnado proviene del mismo barrio. Entre los estudiantes cuyas familias son de Zaragoza hay numeroso alumnado gitano. También hay abundantes hijos e hijas de inmigrantes. Existe mucha diversidad y el nivel socioeconómico de las familias es muy variado. El centro cuenta con una biblioteca principal y, además, cada tutor o tutora gestiona su biblioteca de aula.</p> <p>El <i>portero</i> es Joaquín, tutor de uno de los grupos, y el <i>enlace</i> con él es Zulay Ortega, investigadora de la Universidad de Zaragoza.</p>
Colegio Concertado de Enseñanza Don Bosco (La Jota - Zaragoza)	<p>Este colegio privado concertado pertenece a la cooperativa de profesores COENZA y está ubicado en el barrio de La Jota (Zaragoza). Cuenta con una vía y abarca todos los cursos de educación infantil, primaria y secundaria.</p> <p>El alumnado proviene de diferentes barrios de la ciudad y es bastante homogéneo. En general, son niños y niñas de familias con un nivel socioeconómico medio y medio-alto. En el centro disponen de una biblioteca principal y también hay una pequeña biblioteca en cada aula.</p> <p>El <i>portero</i> es Carlos, tutor del grupo, y el <i>enlace</i> con él es Inmaculada, investigadora de la Facultad de Zaragoza, quien también trabaja en ese colegio.</p>

3.4. Estrategias metodológicas

3.4.1. Enfoques e instrumentos en la recogida de datos

La naturaleza de los datos cualitativos es muy diversa y además están cargados de significado. El proceso de recogida de datos implica el desarrollo de una serie de actividades prácticas. Gibbs (2012) incide en que la recogida de los datos y su análisis es un proceso paralelo y constante que se retroalimenta. A lo largo de estos años de investigación se han recopilado datos en el terreno en forma de cuestionarios diseñados *ad hoc* con respuestas abiertas y cerradas, textos escritos por los participantes, transcripciones de grupos de discusión y de entrevistas en profundidad y anotaciones realizadas por la investigadora en su diario de campo tras la observación y escucha directa de los grupos y tras mantener entrevistas informales con los docentes. En la tabla 3.4. se muestran los instrumentos de recogida de datos empleados en las diferentes incursiones educativas.

Tabla 3.4.

Actividades e instrumentos de recogida de datos

Centros	Instrumentos	Cuentos
IES Pilar Lorengar	Cuestionarios Redacciones Entrevista informal	<i>La princesa que escogía</i>
Ludoteca Paniporta	Cuestionarios Manualidades Improvisaciones Entrevista informal	“El príncipe rana”
CEIP Camínreal	Cuestionarios Redacciones Entrevista formal	“El príncipe rana”
Colegio Don Bosco	Cuestionarios Redacciones Grupo de discusión Entrevista formal	<i>La princesa que escogía</i> “El príncipe rana” <i>Érase dos veces: La Bella y la Bestia</i> <i>El príncipe que bostezaba</i>
CEIP Julián Nieto Tapia	Cuestionarios Redacciones Grupo de discusión Entrevista formal	“El príncipe rana” <i>Niña bonita</i> <i>Señora de los mares</i>

a) Lectura literaria compartida

Todas las intervenciones didácticas que se han llevado a cabo en los centros han partido de la lectura colectiva de uno o varios cuentos del corpus seleccionado. Durante el primer año de acceso al campo, en el instituto de secundaria y en el colegio concertado, se leyó *La princesa que escogía* de Ana Maria Machado. En la segunda incursión se compartió con el alumnado “El príncipe rana” de los hermanos Grimm, en cuatro de los centros: en los dos colegios públicos (rural y urbano), en el colegio concertado y en la ludoteca municipal. Al curso siguiente, en el colegio concertado, se optó por leer *Érase dos veces: La Bella y la Bestia* de Belén Gaudes y Pablo Macías y *El príncipe que bostezaba* de Ana Maria Machado. Las dos últimas intervenciones se llevaron a cabo en el colegio público urbano: durante un curso se leyó *Niña bonita* y al siguiente *Señora de los mares*, ambos de Ana Maria Machado.

Antes de leer cada uno de los cuentos, se compartió con el alumnado una breve presentación del autor o autora y una contextualización del cuento. De manera informal, se realizaron sondeos en torno al libro: se les preguntó a los niños y niñas si lo conocían o lo habían leído, si les gustaba la cubierta, si se parecía a alguno que tuvieran, etc. Estas charlas informales, ideadas para romper el

helo y relajar el ambiente, facilitaron la interacción con el alumnado y potenciaron su interés en la actividad. “La interacción apropiada se alcanzará en un *ambiente grato* y relajado de respeto mutuo, de complicidad, con un clima favorable a la expresión personal, a la creatividad y a la espontaneidad” (Briz, 2004, p. 163). En general, los niños y niñas acogieron de forma positiva todos los textos ofrecidos y agradecieron formar parte de la actividad. También se les invitó a configurar el orden de la clase a su gusto y a adoptar posturas relajadas y cómodas, para que la experiencia resultara realmente placentera.

Durante la lectura en voz alta, que realizó la investigadora, fueron libres de hacer todo tipo de comentarios, plantear dudas o gastar bromas. Algunos murmuraron o hicieron breves comentarios entre ellos y ellas, pero en ningún caso interrumpieron la lectura ni resultaron molestos. En general escucharon en silencio y con atención, observando a la lectora, que fue mostrando las ilustraciones de cada página conforme avanzaba la historia. En ocasiones, hubo niños y niñas que hicieron unas anotaciones o dibujos en sus cuadernos durante la escucha.

Tras finalizar la lectura en voz alta, se les facilitó el ejemplar leído para que pudieran observar con detenimiento las ilustraciones e incluso releer algunos fragmentos. La mayoría de participantes mostraron satisfacción con los cuentos, les resultaron atractivos, divertidos y diferentes.

b) Cuestionarios de aproximación al fenómeno

Los diferentes cuestionarios empleados han sido diseñados *ad hoc* siguiendo las propuestas metodológicas de Goetz y LeCompte (1988). En todos ellos, una primera sección, de carácter descriptivo, responde al tipo *encuesta de confirmación* y permite comprobar en qué medida los participantes sostienen y comparten ideas y hábitos similares en torno al fenómeno de estudio. La segunda sección es de tipo *encuesta de análisis de los constructos de los participantes*, y permite obtener las opiniones de los niños y niñas respecto al fenómeno para analizarlas en función de las categorías planteadas y de las emergentes. El interés se centra en comprender los significados que ellos y ellas otorgan a las cuestiones planteadas (Sabirón, 2006). Todos los cuestionarios han sido elaborados con el objeto de arrojar luz sobre las cuestiones de investigación y teniendo presentes los presupuestos de partida.

Para la primera intervención educativa en dos centros (el instituto público y el colegio concertado), tras la lectura de *La princesa que escogía* de Ana María Machado, se diseñó un cuestionario de tipo mixto que es validado por la Dra. Elvira Luengo Gascón, especialista en educación literaria con perspectiva de género y profunda conocedora del trabajo de Machado. Parte de las respuestas obtenidas son analizadas bajo un enfoque cuantitativo, empleando el software de análisis estadístico SPSS, y el resto bajo un enfoque cualitativo. Esta «complementariedad metodológica» ha permitido

conocer la realidad de una forma más completa y obtener más riqueza informativa para su descripción (Anguera, 1986).

El cuestionario se compone de preguntas cerradas, tanto de respuesta única como de elección múltiple, y de preguntas abiertas, gracias a las cuales los estudiantes pueden explicar con más detalle algunos aspectos y justificar sus respuestas. Se les invita a que identifiquen sus cuestionarios con un pseudónimo y no con su nombre real y se señala la especial importancia que tiene la sinceridad en las respuestas, puesto que interesa conocer su opinión real y no de clasificar las respuestas en *correctas e incorrectas*. Se hace hincapié en que nadie les va a juzgar ni a calificar.

Los ítems del cuestionario abarcan las características de los niños y niñas sobre su contexto familiar socioeconómico, su perfil lector y su manifestación de estereotipos de género. Tras un primer apartado para indicar la edad, el género y un pseudónimo que garantice el anonimato, el cuestionario plantea una serie de preguntas relacionadas con el contexto social y económico del alumnado y con la implicación de las familias en sus estudios (por ejemplo, si sus padres y madres trabajan fuera de casa, si les ayudan con las tareas escolares). A continuación, se encuentran las preguntas relacionadas con sus hábitos lectores (define tu afición por la lectura, señala obras que te hayan impactado). Por último, el cuestionario concluye con algunas preguntas relacionadas con los estereotipos de género (¿Qué es más prioritario o importante para ellos y ellas como meta vital? ¿Formar una familia, dedicarse a su carrera profesional? ¿Qué relevancia le dan al aspecto físico?). Las variables a considerar han sido: género, edad, nivel socioeconómico de la familia, apoyo parental, perfil lector y expectativas/metas vitales. Para facilitar el análisis de datos, la variable edad ha sido categorizada en función del curso, y no de sus años reales.

Para la segunda intervención educativa en cuatro centros (colegio público urbano, colegio público rural, colegio concertado y ludoteca municipal), en la que se comparte con el alumnado la lectura de “El príncipe rana” de los hermanos Grimm, se diseñan dos cuestionarios, también de tipo mixto. La evaluación de la primera fase de investigación permite redefinir algunas de las preguntas. El primero de los cuestionarios consta de diez preguntas de respuesta abierta, cerrada y de elección múltiple sobre diferentes aspectos de su afición por la lectura. El cuestionario sobre “El príncipe rana” está inspirado en uno previo diseñado por la Dra. Luengo Gascón (2018) para una investigación realizada en torno a la recepción de dicho cuento. Consta de once preguntas, dos de respuesta cerrada y nueve de respuesta abierta. Interesa que los estudiantes plasmen sus impresiones e interpretaciones a través de breves textos y producciones creativas

Los cuestionarios empleados pueden consultarse en los capítulos 4 y 5.

c) Estudio de respuestas lectoras

El estudio de las respuestas lectoras, uno de los objetivos de esta tesis doctoral, permite explorar los diferentes significados e interpretaciones que los niños y niñas construyen en torno a sus lecturas, de los que emanan creencias relevantes relacionadas con los procesos de socialización en torno a sus identidades de género. En esta investigación, se ha llevado a cabo una aproximación a las respuestas lectoras de los participantes a través de la producción creativa de textos y la tertulia dialógica basada en el enfoque *Dime* de Chambers (2012).

c.1. Producción literaria creativa

Al sumergirnos entre las páginas de una obra literaria establecemos un diálogo con ella, ponemos en marcha una maquinaria que se nutre de nuestras lecturas previas y nos permite construir nuevos significados (Fajardo, 2016). Este deseo de responder al texto que nos habla puede suponer un punto de partida para experimentar la creación literaria y debe ser empleado como una estrategia didáctica para motivar a los niños y niñas a enfrentarse a una hoja en blanco y perder el miedo a ser creativos, pues “hacer escritores es invertir en lectores” (Landa, 2005, p. 175). De hecho, Ana Maria Machado afirma que lectura y escritura “son dos aspectos distintos de la misma actividad” (1998, p. 21). Utilizar literariamente la lengua para inventar mundos de ficción y contar historias fantásticas genera un placer que ayuda a apreciar la lectura literaria (Colomer, 1996) y por eso es considerada una actividad clave en la etapa de Educación Primaria. “Se aprende a escribir leyendo y escribiendo, escribiendo y leyendo. Como un oficio que se adquiere por el sistema del aprendizaje, pero escogiendo a tus propios maestros. A veces están vivos, a veces muertos” (Atwood, 2018, p. 60). Además, potenciando el componente lúdico de la lectura y de la escritura, invitándoles a jugar con las palabras, a ponerse en la piel de los personajes, los niños y las niñas desarrollan su capacidad expresiva y su empatía (Nikolajeva, 2014).

Partiendo de estas premisas, se han realizado diversas actividades de producción creativa de textos con los participantes que han aportado datos cualitativos realmente interesantes.

En la primera de las intervenciones didácticas en las aulas, tras la lectura de *La princesa que escogía* de Ana Maria Machado, se solicitó a los estudiantes de secundaria que redactaran un breve texto descriptivo en el que reflexionaran sobre cómo sería su reino soñado. A los alumnos y alumnas de primaria se les pidió la misma reflexión, plasmada en forma de cuento. Estas decisiones se tomaron tras negociar con los docentes, puesto que en ese momento del curso estaban estudiando la descripción y el cuento respectivamente. Al año siguiente, tras la lectura de “El príncipe rana”, los niños y niñas de los tres centros de educación formal presentaron sus propios cuentos, inspirados en el de los Grimm. En la ludoteca se llevaron a cabo una serie de juegos y manualidades que se detallarán en el capítulo 9. A continuación, en el colegio concertado, tras la lectura de *Érase dos veces: La*

Bella y la Bestia de Belén Gaudes y Pablo Macías, y *El príncipe que bostezaba*, de Ana María Machado, los niños y las niñas escribieron un breve texto en el que debían ponerse en la piel de uno de los personajes del cuento. Por último, en el colegio público urbano, en el que se leyeron los cuentos de Machado *Niña bonita* y *Señora de los mares*, también se realizaron actividades de escritura creativa: el primer grupo presentó una breve descripción de cómo sería su niño o niña bonita, y el segundo una proyección de lo que desearían ser de mayores.

c.2. *Conversación literaria* de Chambers

Otra de las estrategias empleadas en la investigación para la recogida de datos ha sido la tertulia dialógica, aplicando el enfoque *Dime* de Chambers (2012) que supone una invitación a reflexionar sobre el propio acto de la lectura, entendido como un fenómeno complejo y profundo, que requiere una implicación activa del lector. “Mientras le podamos contar a otro lo que está sucediendo dentro de nosotros mismos y se nos cuente lo que sucede dentro de otras personas, seguimos siendo humanos, sanos, optimistas, creativos. En pocas palabras, seguimos vivos” (Chambers, 2008, p. 19).

Mediante lo que el autor denomina «conversación literaria» se pretende ofrecer al lectorado una experiencia literaria enriquecedora que favorezca el desarrollo de pensamientos críticos y complejos mediante la interpretación de lo leído. Siguiendo las directrices de Chambers (2008), la manera más eficaz de plantear el diálogo literario es proponer a los lectores y lectoras que compartan su entusiasmo, sus desconciertos y las conexiones intertextuales que hayan podido establecer durante la lectura, pues “el acto de la lectura radica en hablar sobre lo que has leído” (p. 209). El escritor incide en que los significados se construyen de forma colectiva, compartiendo con el resto de lectores y lectoras, mediante el diálogo, las diferentes interpretaciones que deriven de la lectura literaria. Hablar es una parte esencial del proceso de pensamiento y ayuda a arrojar luz sobre lo que realmente se piensa y se quiere decir. Los niños y las niñas que participan en la conversación escuchan, interpretan y exponen, de manera que todos amplían su habilidad para pensar. Además, se parte de la premisa de que poseen una capacidad crítica innata desde edades muy tempranas, y debe ser potenciada desde el ámbito educativo, planteando para ellos y ellas temas que les susciten un interés profundo y facilitando espacios para que se expresen.

En la presente investigación se opta por este enfoque porque “al ayudar a los niños a hablar de sus lecturas, los ayudamos a expresarse acerca de todo lo otro que hay en sus vidas” (Chambers, 2012, p. 12). De esta manera, es posible aproximarse a la finalidad de la investigación, que es conocer (para comprender) los diferentes ingredientes (ideas, creencias, reflexiones, sentimientos, recuerdos, prejuicios) que conforman las identidades de los lectores y lectoras.

Esta conversación se apoya en una guía de preguntas que la persona mediadora realiza a los niños y niñas, para acompañarlos y orientarlos en el proceso y ayudarles a pensar y a definir sus respuestas lectoras. Se debe comenzar preguntándoles sobre lo que más les gusta y lo que menos les gusta de la historia. A continuación, se busca conocer lo que les desconcierta, aquello que les resulta difícil de comprender, que no encaja en sus esquemas mentales o que les sorprende. Es en esta parte donde quedará patente que el sentido se negocia y construye colectivamente, es decir, aquí es donde empezarán a aflorar los significados que los lectores y lectoras les atribuyan a los diferentes elementos de la historia. Chambers (2012) incide en que “la significación de cualquier texto cambia de acuerdo al contexto de la vida de los lectores y de sus necesidades en un momento determinado” (p. 23). Por último, se les invita a reflexionar sobre las conexiones existentes entre el texto leído y otros textos conocidos por ellos y ellas anteriormente, es decir, la intertextualidad, o a compararlo con experiencias de su vida cotidiana, a buscar “patrones extratextuales” (*ibídem*, p. 25). En este sentido, Ruiz-Domínguez (2014) señala que, conforme los niños y niñas “amplían sus experiencias receptoras y contrastan lo que leen con sus lecturas anteriores van siendo capaces de realizar inferencias e interpretaciones además de reflexionar sobre la forma y estructura del texto que están leyendo” (pp. 46-47). Las obras literarias se nutren de referencias textuales y artísticas y, en muchos casos, “resulta ser un juego de apelaciones en el que el lector sólo puede *ganar*” (Mendoza, 2008) si conoce dichas referencias. La activación de diversos conocimientos como respuesta a la lectura de relatos de ficción “conforma nuestro modo de responder a ellos y, por lo tanto, forma parte de los requisitos básicos que configuran nuestro pensamiento crítico” (Morales, 2020, p. 1).

Para iniciar y conducir la conversación, Chambers propone que la persona mediadora plantee cuatro preguntas básicas, que se muestran en la tabla 3.5.

Tabla 3.5.

Las cuatro preguntas básicas de la conversación literaria

<i>Dime</i>	<i>¿Hay algo que te guste en este libro?</i>
	<i>¿Hay algo que no te guste?</i>
	<i>¿Hay algo que te haya sorprendido o desconcertado?</i>
	<i>¿Encuentras algún patrón o conexión?</i>

Fuente: elaboración propia

Del alumnado se esperan respuestas cortas, sin explicaciones detalladas. Cualquiera de estas respuestas, a modo de encabezados, pueden ser el punto de partida de la conversación literaria. Conforme los niños y niñas van desarrollando más sus aportaciones, la persona mediadora debe emplear estrategias para que regresen al texto y argumenten desde lo leído, y plantear preguntas generales que ayuden a avanzar la conversación. En determinado momento, se introducen unas preguntas especiales sobre el libro que ayuden a destacar algún rasgo relevante y provechoso, con la mayor neutralidad posible, sin que la persona mediadora se posicione ni condicione el diálogo.

Instintivamente cuestionan, reportan, comparan y juzgan. Si uno los deja solos, formulan sus opiniones y sentimientos llanamente y se interesan por los sentimientos de sus amigos. Cuando hablan de libros, películas, televisión, deporte o cualquiera de las actividades que comparten entusiasmados en su tiempo libre, disfrutan de reunir información y son tan capaces de discriminar como un adulto conocedor (Chambers, 2012, p. 39).

Tras el análisis de los datos obtenidos en las dos primeras actividades educativas mediante el uso de cuestionarios, se optó por este enfoque para poder obtener nuevos matices y más profundos respecto las cuestiones de investigación. En la actividad llevada a cabo en el colegio concertado, tras la lectura de *Érase dos veces: La Bella y la Bestia* y *El príncipe que bostezaba*, se dividió al grupo de clase en otros dos grupos más pequeños. Un grupo reducido de participantes permite que cada uno de ellos disponga de más tiempo para verbalizar sus opiniones y también que se genere un ambiente más confidencial. Primero se solicitaron por escrito las respuestas a las preguntas básicas que propone Chambers, y un breve texto en el que explicaran con qué personaje se sentían más identificados. Las hojas presentadas fueron clasificadas mediante un pseudónimo y el único dato real que se les solicitó fue su género. Una vez recogidas estas breves encuestas, se comenzó la conversación literaria a partir de la respuesta mayoritaria a la primera pregunta (¿Qué es lo que más te ha gustado de este libro?). Todas las respuestas fueron útiles para guiar la conversación, pero emergieron temas interesantes gracias a sus aportaciones. En las dos intervenciones llevadas a cabo en el colegio público urbano, tras la lectura colectiva de *Niña bonita* y *Señora de los mares*, se planteó la misma encuesta derivada de las preguntas de Chambers. En el primer grupo, se realizó la conversación literaria con un número reducido de participantes, seleccionados por el maestro. El muestreo intencional se basó en el interés en la lectura: eligió a estudiantes lectores, participativos y proactivos. Con el segundo grupo no se pudo realizar una conversación literaria por el ajustado tiempo del que se dispuso dentro del aula.

d) Entrevistas con los maestros

Antes de realizar cada una de las intervenciones didácticas planificadas, se mantienen entrevistas informales con los docentes de los grupos para explicarles el desarrollo de las mismas y la manera en la que podían colaborar de forma activa. Esta fase resulta fundamental para preparar el acceso al campo.

Una vez realizadas las intervenciones didácticas, durante la fase de retirada del campo, se les solicita a tres docentes una nueva entrevista, en esta ocasión más duradera y profunda, que se registra con una grabadora de voz para poder profundizar en ella *a posteriori*, con el permiso expreso de todos ellos. Las entrevistas se mantienen con Marta, la maestra del centro público rural, con Joaquín, el maestro del colegio público urbano, y con Carlos, el maestro del colegio concertado, en los espacios y momentos elegidos por ellos. Antes de comenzar las entrevistas, se reiteran los agradecimientos por su colaboración y se comparten con ellos unas primeras impresiones respecto a lo observado en cada uno de sus grupos. Esta retribución es fundamental en toda investigación relacionada con la praxis educativa, pues el fin último siempre será promover mejoras o innovaciones en la práctica docente. Además, estas entrevistas permiten contextualizar y comprender las peculiaridades de cada grupo de participantes, así como conocer la cosmovisión y el significado que cada uno de ellos atribuye a sus experiencias personales respecto a la docencia, la educación literaria y la transmisión de ideas o creencias relacionadas con los roles de género.

La entrevista etnográfica es habitualmente de naturaleza *abierta*: fluye como una conversación y da cabida a digresiones, que pueden establecer nuevos caminos de investigación que el investigador no había considerado originalmente. En ese sentido, es un tipo de asociación en el que la persona informada de dentro del grupo ayuda al investigador a desarrollar la investigación a medida que ésta avanza (Angrosino, 2012, p. 67).

Las entrevistas cualitativas, según Taylor y Bogdan (1992), deben ser abiertas y flexibles. Las planteadas en esta investigación, que se muestran en la tabla 3.6., fueron ligeramente estructuradas, dando cabida a la emergencia de reflexiones y datos que pudieran resultar importantes y significativos para el estudio. Se planteó una conversación entre iguales para conocer las perspectivas e impresiones en torno a un listado de preguntas que sirvió de guía, aunque no siempre se formularon de manera literal, ni en este orden concreto.

Tabla 3.6.

Preguntas planteadas a la maestra y los maestros

Háblame de tu trayectoria como maestra (o maestro) y, en particular, como docente de Lengua castellana y Literatura.

¿Cuáles son tus intereses y prioridades a la hora de enfocar el estudio de la Literatura en primaria?

¿Qué relevancia crees que se le otorga a esta asignatura?

¿Cómo crees que la viven tus alumnos y alumnas? ¿Les gusta? ¿Les motiva?

¿Cómo trabajas los textos literarios en el aula?

¿Leen tus alumnos y alumnas? ¿Cuáles son los libros más demandados?

¿Qué opinión tienes sobre las diferentes estrategias de enseñanza como son los corpus de lecturas obligatorias, las fichas de comprensión lectora, etc.?

¿Quién selecciona el corpus de lecturas en el aula o en el centro? ¿Bajo qué criterios?

¿Llevas a cabo algún tipo de actividad innovadora o creativa?

¿Conocías el enfoque Chambers?

¿El hecho de desarrollar el espíritu crítico de tus alumnos y alumnas, enseñarles a pensar, es uno de tus objetivos? Si es así, ¿cómo lo abordas?

Durante los primeros minutos de entrevista, es fundamental establecer un punto de conexión o sintonía (*rapport*) con los interlocutores para que las respuestas fluyan de manera natural, sincera y espontánea. Se decide formular una primera pregunta sobre su trayectoria profesional para romper el hielo y hacerles sentirse más cómodos. Además, el hecho de mostrar interés por su trabajo es una manera de empoderar a los entrevistados y hacer que se sientan más implicados y participativos. A continuación, se plantean las cuestiones relacionadas con el desempeño de su labor docente en el área de la educación literaria. Se busca conocer detalles más específicos de su trabajo diario en el aula, de los corpus de lecturas seleccionados, de las actividades de innovación que llevan a cabo, de la gestión de esta área por parte de su centro, etc. Finalmente, con las últimas preguntas, se busca despertar su conciencia sobre otros nuevos enfoques, como la conversación literaria de Chambers, y también sobre nuevas autoras y obras, colecciones, editoriales, etc.

El *feedback* recibido por parte de los tres entrevistados fue positivo y enriquecedor, y resultó realmente útil en la fase de triangulación. De la misma manera, los tres maestros manifestaron su interés en la información aportada por la investigadora. Marta, la maestra del centro rural, solicitó una segunda entrevista para poder profundizar más acerca del enfoque de la educación literaria con perspectiva de género.

3.4.2. Instrumentos tecnológicos de registro

A lo largo de los años que se han dedicado a recopilar datos en el terreno, se han empleado diferentes instrumentos tecnológicos para registrar y digitalizar dichos datos.

En primer lugar, los cuestionarios, diseñados con *Word*, el procesador de textos de *Microsoft*, fueron imprimidos y entregados a los alumnos y alumnas, que los devolvieron cumplimentados a mano. A continuación, las respuestas fueron digitalizadas mediante el uso de *Google Forms*, un software de administración de encuestas. Se crearon tres formularios, uno por cada cuestionario presentado, y la investigadora los respondió uno por uno replicando las respuestas de cada uno de los participantes. Este software permite exportar las respuestas en *Google Sheet*, una herramienta del mismo paquete, que ayuda a ordenar y clasificar la información mediante el uso de tablas y filtros. En segundo lugar, las conversaciones literarias y las entrevistas con los docentes fueron registradas con una grabadora de sonido. Es una herramienta fundamental en las investigaciones de esta naturaleza, en las que las palabras y las expresiones, lo que se dice y lo que no se dice, son tan significativas. Se considera más apropiada que la grabadora de vídeo porque permite registrar los testimonios de forma literal, sin cohibir tanto al participante. A continuación, se transcribieron con el programa *Word*. Las producciones literarias creativas escritas por los participantes, que fueron entregadas en mano, en la primera intervención didáctica fueron escaneadas y en la segunda intervención fueron digitalizadas en ficheros de *Word* para poder importarlas con facilidad en el programa de análisis de datos. Se acordó con los docentes que les serían devueltos los textos originales. Por último, las reflexiones e ideas que emergían en el terreno o tras las actividades eran registradas por la investigadora en la aplicación de móvil *Evernote*, un bloc de notas digital.

3.4.3. Enfoques metodológicos para el análisis de los datos

En esta investigación etnográfica se ha optado por un análisis de datos basado en diversos enfoques complementarios.

- a) Análisis *deductivo* con enfoque *nomotético* (Gibbs, 2012). El análisis deductivo implica el estudio de situaciones particulares a partir de teorías generales sobre el fenómeno. En palabras del autor, lo que la investigadora hace, en base a unas ideas y conceptos preexistentes, es “comprobar corazonadas” (p. 24). En este caso, se plantean unos presupuestos de partida relacionados con la transmisión cultural de modelos y roles a través de la lectura literaria y su influencia en la construcción de la identidad de género, sustentados en numerosas investigaciones académicas previas, y se exploran en diferentes contextos educativos reales. Dada la naturaleza emergente del diseño, surgen nuevas categorías a partir de los datos recogidos y analizados, que se complementan con las planteadas en base a los modelos

teóricos propuestos. El enfoque nomotético permite comprender qué tienen en común los niños y niñas, sus intereses, su hábito lector y sus entornos para poder explicar el fenómeno en base a dichos rasgos, sin dejar de explorar las diferencias existentes entre ellos y ellas, y relacionándolas con otros rasgos observados.

- b) *Análisis categórico.* En una primera aproximación, por medio de los cuestionarios, se opta por trabajar con variables categóricas relacionadas con los presupuestos de partida. Las tablas de contingencia (Pardo y Ruiz, 2005) permiten investigar la relación entre dichas variables. En una segunda fase, se opta por un análisis categórico definido en base a los planteamientos teóricos sobre respuestas lectoras de Lawrence R. Sipe (2010). Tras años de experiencia en entornos escolares dirigiendo discusiones literarias, Sipe establece una teoría sólida de análisis de respuestas lectoras basada en cinco categorías conceptuales que representan los cinco tipos de comprensión lectora: analítica, intertextual, personal, transparente y performativa. Esta teoría permite tener una visión más amplia y clara de cómo los niños y niñas comprenden e interpretan los cuentos. Se ha empleado este sistema de categorías para llevar a cabo el análisis de los cuentos presentados por el alumnado.
- c) *Análisis interpretativo.* Este tercer enfoque es empleado para elaborar el informe final, para el cual se seleccionan los datos más significativos relacionados con los objetivos de investigación y los presupuestos de partida, se discuten y se plantean unas conclusiones. Los datos se muestran mediante tablas, gráficos y citas textuales de las palabras emitidas o plasmadas por los participantes.

El procedimiento de análisis de datos en etnografía difiere de los de otros diseños en que se lleva a cabo conforme se van obteniendo dichos datos, y no una vez finalizada la recogida. Se trata de un proceso cíclico presente en todas las fases de la investigación. Según McMillan y Schumacher (2005), el análisis cualitativo es un proceso “sistemático de selección, categorización, comparación, síntesis e interpretación” (p. 479) que ayuda a comprender el fenómeno de estudio. Las estrategias a emplear, siguiendo a Goetz y Le Compte (1988) “dependen de mecanismos de retroalimentación, de la redefinición de las preguntas de la investigación a medida que se profundiza en la cultura y de los significados que los participantes atribuyen a las cosas” (p. 173).

Es fundamental volver al campo tantas veces como sea necesario para poder validar los datos obtenidos. En esta investigación se han realizado seis intervenciones en los centros educativos para recopilar datos empleando diversidad de instrumentos, lo que ha permitido reflexionar, reconducir la búsqueda y comprender mejor el fenómeno. Hay que tener presente que el análisis de datos cualitativo es un proceso ecléctico y creativo, en el cual la investigadora deja su sello personal, sin dejar de presentar los puntos de vista de los participantes “de la manera más fiel y precisa posible” (Gibbs, 2012, p. 29).

Herramientas informáticas empleadas en el análisis de datos: SPSS y MAXQDA

Tras la primera actividad educativa llevada a cabo en dos centros, en la que se emplearon cuestionarios de tipo mixto para la recogida de datos, se decidió emplear el programa de análisis estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, o Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales). Parte de los datos recogidos en dichos cuestionarios fueron cuantificados, lo que permitió trabajar con variables categóricas, analizadas mediante el uso de tablas de contingencia, que muestran la relación entre dos o más variables (Pardo y Ruiz, 2005).

Las producciones literarias creativas recogidas en el resto de actividades han sido analizadas mediante el empleo de un CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*, o Programa para Análisis Cualitativo Asistido por Ordenador) denominado MAXQDA. Este programa, de uso generalizado en el ámbito de la investigación educativa, permite importar todo tipo de archivos: textos, webs, hojas de cálculo, ficheros de imagen y sonido, etc., y crear vínculos entre ellos. Los proyectos creados a través de este software son abiertos y flexibles: el sistema de codificación se puede modificar en cualquier momento. Además, las herramientas para codificar los datos son versátiles e intuitivas; permiten crear códigos mediante el uso de etiquetas y colores para poder establecer relaciones y jerarquías entre los datos. También facilita la búsqueda de segmentos de texto. Por último, ofrece la opción de cuantificar los datos para calcular frecuencias estadísticas. Esta funcionalidad ha sido decisiva a la hora de elegir este programa frente a otros de características similares.

3.5. Criterios de cientificidad

La justificación de los criterios de cientificidad responde a la necesidad de garantizar el rigor científico de la investigación. Considerando el enfoque epistemológico, la *etnografía educativa*, que busca comprender fenómenos socioeducativos en contextos reales, no se aspira a la generalización de los resultados obtenidos ni de las interpretaciones llevadas a cabo por la investigadora, pero sí se contempla la posibilidad de una transferencia (Sabirón, 2006) a grupos de características similares. Goetz y LeCompte (1988) explican que los estudios etnográficos no pueden ser replicados con precisión, ya que una duplicación exacta del proceso no implicaría la obtención de unos resultados idénticos, de la misma manera que Heráclito “no podría entrar dos veces en el mismo río” (p. 215). Lo estudios etnográficos se desarrollan en escenarios naturales, con su idiosincrasia, mediante la participación activa de personas, cuyo comportamiento no es estático.

3.5.1. Credibilidad y confirmación

Para fortalecer una investigación de esta naturaleza, es fundamental emplear estrategias que minimicen las amenazas a su credibilidad, definida por Sabirón (2006) como “grado de confianza en el valor de verdad de los datos” (p. 409), y que garanticen la confirmación o “corroboración de los datos, informaciones o informes obtenidos o elaborados” (p. 412) a lo largo del proceso.

Las técnicas que deben aplicarse, según el autor, son: la presencia continuada en el terreno, la observación persistente, la triangulación y el contraste de informes.

a) Presencia continuada en el terreno

La presencia de la investigadora en los centros educativos se ha desarrollado, de manera intermitente, a lo largo de cinco años. Durante este tiempo, y en los dos años posteriores, se ha mantenido el contacto continuado con los tres participantes complementarios, a los que se ha ido informando de los consiguientes avances y consideraciones.

b) Observación persistente

Durante el desarrollo de las actividades educativas, el rol activo asumido por la investigadora ha sido descrito y justificado ante los participantes. La investigadora ha participado activamente negociando con el profesorado el acceso a sus aulas y los instrumentos de recogida de datos, explicando al alumnado el contexto académico y la finalidad de cada intervención, leyendo los cuentos y dirigiendo las conversaciones literarias. Esta implicación activa le ha permitido integrarse en el terreno de una forma natural y poder observar con detenimiento a los grupos.

c) Triangulación

El proceso de triangulación se lleva a cabo mediante la utilización y el contraste de diferentes fuentes de datos, perspectivas y estrategias de recogida de información. Tal y como queda detallado en el epígrafe anterior, en esta investigación se han empleado diferentes enfoques e instrumentos: cuestionarios de tipo mixto, producciones literarias redactadas por el alumnado, conversaciones literarias y entrevistas con el profesorado. Asimismo, se han contrastado los datos obtenidos entre sí, con las teorías de referencia y con la directora y tutora de la tesis, la Dra. Luengo Gascón. Cabe destacar la fase de restitución al campo, que se ha llevado a cabo con el envío de informes a los participantes complementarios de la investigación. Por último, parte de los resultados obtenidos en las primeras fases de la investigación han sido presentados en congresos sobre investigación e innovación educativa, y postulados a revistas científicas del mismo sector. Las revisiones por parte de los comités científicos y de los equipos editoriales, que emplean un sistema de pares ciegos, otorga credibilidad a los informes presentados por la investigadora.

d) Contraste de informes

Todos los datos recogidos a lo largo de estos años han sido registrados minuciosamente con el fin de minimizar errores y equívocos. Los materiales entregados a mano por el alumnado, como los cuestionarios y las producciones literarias, fueron digitalizados mediante el uso de *Google Forms* y *Word*. Las conversaciones literarias y las entrevistas con el profesorado fueron registradas mediante una grabadora de voz y posteriormente transcritas. Las transcripciones de dichas conversaciones y entrevistas han sido revisadas por dos colaboradores externos, que han corroborado su exactitud. Además, los docentes participantes han revisado las transcripciones de sus respectivas entrevistas para confirmar que lo plasmado en el documento refleja realmente lo que quisieron transmitir. La Dra. Luengo Gascón, directora y tutora de la tesis doctoral y especialista en educación literaria con perspectiva de género, ha llevado a cabo una evaluación constante y minuciosa de todo el proceso.

3.5.2. Utilidad

La presente tesis doctoral es una investigación orientada a la praxis educativa mediante la que se pretende comprender un proceso evolutivo complejo, la construcción de la identidad de género de los niños y las niñas, a través de la lectura literaria. El fin último que se persigue es ofrecer propuestas didácticas a la comunidad educativa, como los diferentes enfoques para el estudio de respuestas lectoras o nuevos títulos y autoras, que incidan en el desarrollo del hábito lector y en la construcción de identidades de género alejadas de prejuicios y estereotipos, desde una perspectiva crítica.

Según Sabirón (2006), la utilidad como criterio de científicidad es especialmente relevante en el caso de la investigación etnográfica, por los siguientes motivos: las aportaciones científicas no son abstractas, sino que se materializan en prácticas educativas reales; además, la investigación debe ser útil para los participantes, que son los protagonistas directos y quienes han hecho posible que se llevara a cabo; por último, la perspectiva crítica implica que la investigación también debe ser útil para los integrantes del universo social del fenómeno estudiado, en este caso, la comunidad educativa.

3.6. Procedimiento

Inicialmente, durante el curso académico 2014-2015, se diseñó un cronograma en el que quedaba recogida la planificación de las distintas fases de trabajo que se pretendían abordar, acotadas en el tiempo y ajustadas a unas expectativas. Este cronograma fue presentado en el primer informe del Plan de Investigación en junio de 2015. A lo largo de los siguientes años, conforme se realizaban avances en la investigación y emergían nuevos planteamientos y retos, tanto académicos como personales, se fue modificando el cronograma para adaptarlo a unas circunstancias más realistas.

A continuación, se expone el cronograma definitivo y una representación gráfica basada en Latorre *et al.* (2003) en la que se exponen de forma sintética y visual las diferentes etapas que conforman un proceso de investigación cualitativa.

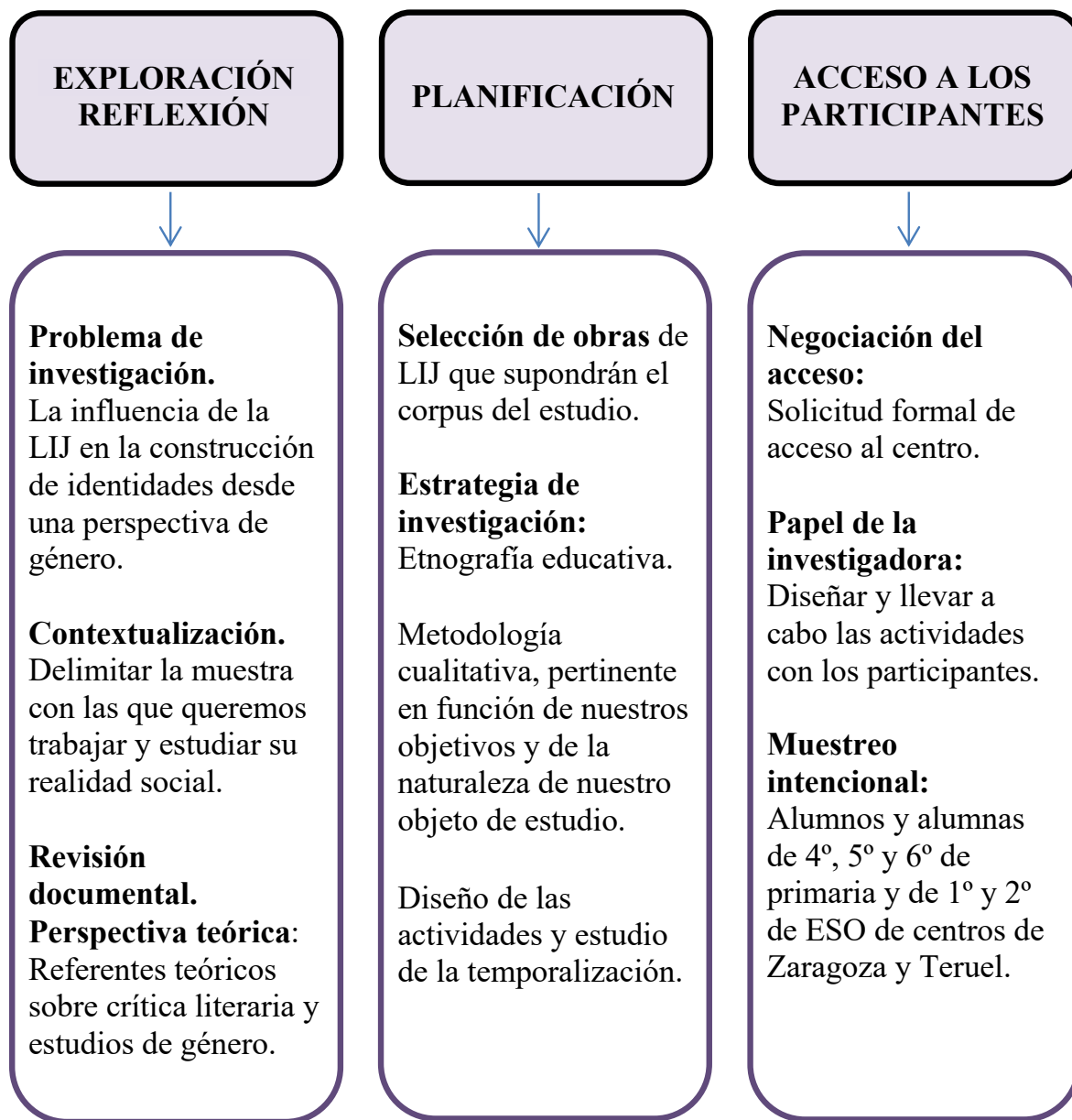
Tabla 3.7.

Cronograma definitivo con las fases de trabajo realizadas.

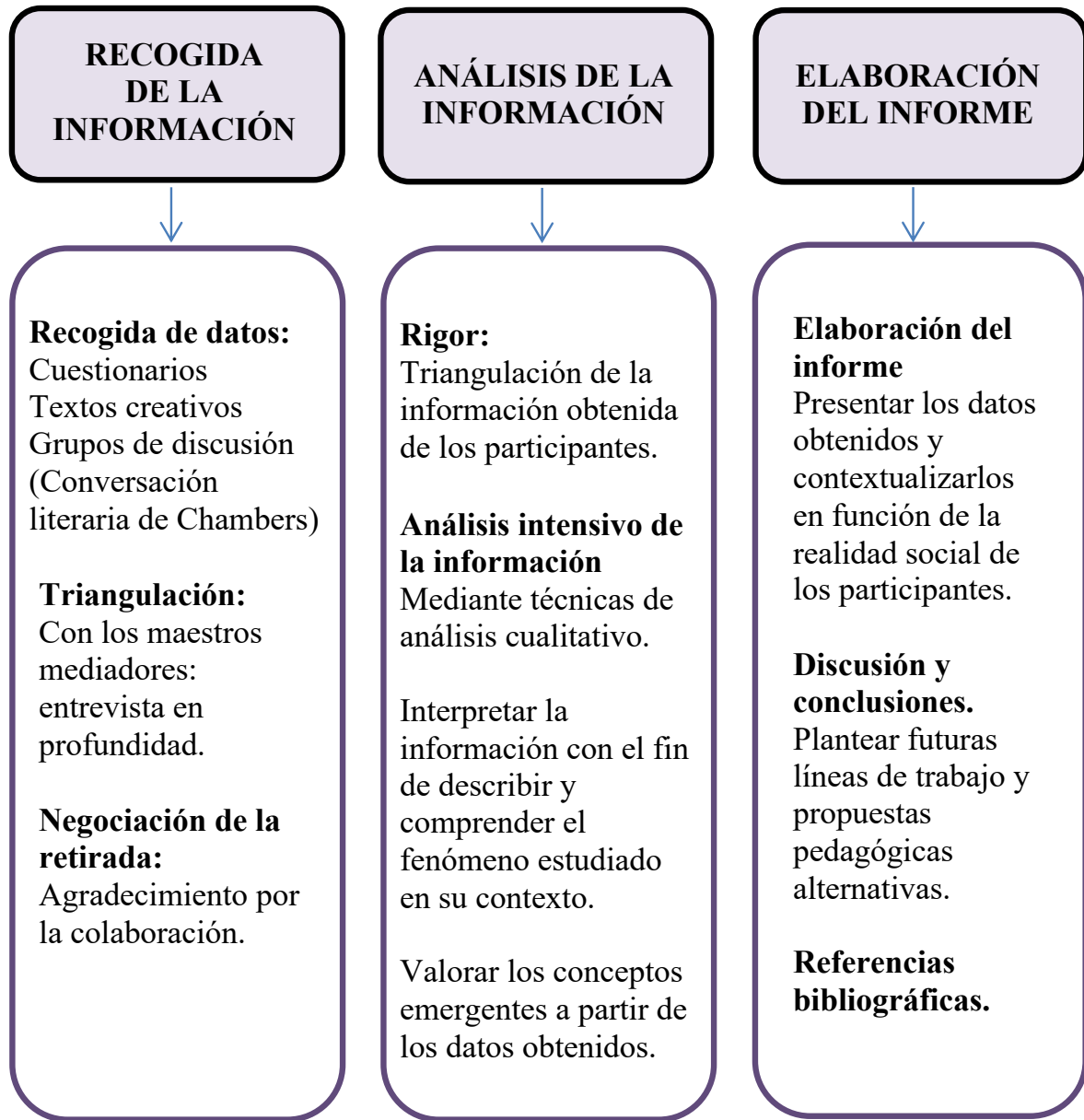
FASE	OBJETIVOS
1. Exploración y reflexión	Definir el problema de investigación.
	Contextualizar la investigación.
	Plantear las cuestiones de investigación y los presupuestos de partida.
	Definir los objetivos de la investigación y la naturaleza del fenómeno de estudio.
	Construir el marco teórico profundizando en los referentes bibliográficos.
2. Planificación	Realizar la selección del corpus de obras de LIJ del estudio.
	Analizar las obras de LIJ seleccionadas para el estudio.
	Definir las estrategias metodológicas y justificar el enfoque epistemológico del estudio.
	Planificar las intervenciones didácticas y diseñar los instrumentos cualitativos para la recogida de datos.
	Seleccionar la muestra de participantes.
3. Recogida de la información	Contactar con los enlaces y porteros de los centros.
	Realizar las intervenciones didácticas en los centros.
	Reunir los datos mediante el uso de los instrumentos contruidos previamente.
	Llevar a cabo las entrevistas con los docentes.
4. Análisis de la información	Digitalizar y transcribir los datos recogidos.
	Analizar los datos obtenidos y contextualizarlos con la realidad social de los participantes.
	Interpretar la información con el fin de describir y comprender el fenómeno estudiado.
	Valorar los conceptos emergentes.
5. Conceptualización	Realizar el proceso de triangulación.
	Organizar la información obtenida en el proceso de investigación.
	Presentar los avances de la investigación en congresos y revistas.
	Detectar las limitaciones de la investigación.
	Desarrollar una propuesta de educación literaria con perspectiva de género.
	Plantear futuras líneas de trabajo.
Elaborar el informe final.	

Figura 3.1.


Proceso de investigación cualitativa




Fuente: elaboración propia. Basado en Latorre et al. (2003)







III. TRABAJO DE CAMPO
EXPERIENCIAS DE RECEPCIÓN
LECTORA EN LAS AULAS



CAPÍTULO 4.
APROXIMACIÓN A LA REALIDAD Y AUTOPERCEPCIÓN COMO
LECTORAS Y LECTORES

CAPÍTULO 4.

APROXIMACIÓN A LA REALIDAD Y AUTOPERCEPCIÓN COMO LECTORES Y LECTORAS

En el presente capítulo se expone con detalle el primer acceso al campo, que se lleva a cabo durante el transcurso del Máster de investigación *Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales* de la Universidad de Zaragoza, punto de partida de esta tesis doctoral. En esta primera investigación didáctica, el objetivo general es explorar la presencia o ausencia de creencias sexistas entre el alumnado adolescente y su posible relación con el perfil lector.

Figura 4.1.

Portada del cuento La princesa que escogía (2012) de Ana Maria Machado, ilustrada por Graça Lima



Para esta intervención educativa se selecciona la obra *La princesa que escogía*¹⁴ (2012), de Ana Maria Machado, por la especial manera en que la autora deshace las normas clásicas del género y reconstruye su propio universo igualitario. Se emplea un ejemplar editado por Grupo Editorial Norma (Bogotá) para la colección *Buenas Noches*. Esta obra, a pesar de estar dirigida a un público más joven, gusta también a los mayores por su frescura y su originalidad. Las ilustraciones son de Graça Lima¹⁵ y están realizadas mediante la técnica del collage, mezclando colores, texturas y materiales. Son imágenes atractivas, originales y desenfadadas, y otorgan al álbum un gran valor artístico. El libro álbum es una interesante apuesta para el fomento de la lectura entre niños y niñas, pues les proporciona una experiencia agradable, más completa y enriquecedora. Presenta una yuxtaposición de códigos entre imágenes y palabras que se pueden leer de manera independiente pero que también se complementan, emergiendo así nuevas interpretaciones o significados, abriendo camino a nuevos códigos gráficos y estéticos que no siempre van dirigidos a los primeros lectores y lectoras, sino también a un público con cierta madurez lectora (Díaz-Plaja, 2002).

El trabajo de campo se desarrolla en dos centros educativos aragoneses del barrio de La Jota: el Instituto Pilar Lorengar y el Colegio concertado Don Bosco. Se realiza la intervención didáctica con dos grupos de 1º y 2º de ESO del Instituto y con un grupo de 5º de Educación Primaria del colegio. Para ello, se realiza, en primer lugar, una lectura en voz alta del cuento. Al finalizar la lectura, surge una breve tertulia informal que permite al alumnado plantear algunas primeras observaciones o dudas. A continuación, se recogen los datos con un enfoque mixto, primero mediante un cuestionario y después con una actividad de producción creativa de relatos. Los cuestionarios, de tipo descriptivo, permiten conocer las características de los diferentes grupos, comprobar en qué medida las niñas y los niños sostienen ideas similares en torno al fenómeno y valorar si existe alguna relación entre estas variables y su perfil lector. Mediante la actividad de escritura creativa se invita al alumnado a describir su reino soñado y a ponerse en el papel protagonista, lo que permite explorar sus deseos, intereses, aspiraciones y metas y valorar la presencia o ausencia de ideas y creencias estereotipadas, así como la influencia de sus lecturas literarias en su capacidad para realizar conexiones intertextuales. La investigación parte de unas premisas previas, pero está abierta a la emergencia de nuevas categorías de análisis.

14 Título original en portugués: “A princesa que escolhia”, publicado originalmente por Editora Nova Fronteira en 2006. Traducción: Santiago Ochoa.

15 Graça Lima (1958) es una diseñadora, ilustradora y profesora brasileña. Se graduó en la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ). Ha ilustrado más de un centenar de libros en Brasil y en el extranjero. A lo largo de su carrera ha recibido numerosos premios nacionales e internacionales y está considerada una de las mayores ilustradoras brasileñas.

4.1. Marco teórico

4.1.1. Análisis de la obra

Esta historia de Ana Maria Machado tiene lugar en un reino tradicional, característico de los cuentos infantiles. Estos cuentos de ambientación medieval presentan un esquema común: “los reyes son padres tiránicos, las reinas son esposas sumisas, madres y amas de casa, las princesas son bellas y tontas y aspiran a un matrimonio prestigioso” (Turin, 1995, p. 78). Machado muestra en su relato, desde una perspectiva crítica, unos personajes aferrados a los estereotipos clásicos de masculinidad y feminidad. Por una parte, describe al rey como “el tipo de hombre que pensaba que los príncipes sirven para andar a caballo, enfrentarse a gigantes y matar dragones, y que las princesas solo sirven para aprender a ser lindas y buenas, mientras los príncipes no las ven” (Machado, 2012, p. 5). De la misma manera, la reina es la encargada de transmitirle a la princesa el papel que le ha adjudicado su destino: el de esposa modelo y madre servicial. La reina representa “una cultura específica, cargada de sensiblería, de conformismo y de frivolidad” (Turin, 1995, p. 29). La ridícula y remilgada reina se encuentra siempre suspirando y al borde del desmayo, o viendo su telenovela. Sin embargo, la autora rompe los moldes de lo tradicional al presentar a la pequeña princesa. Es una niña buena y obediente, adora a sus padres, pero, con toda su educación, decide discrepar y, por ello, recibe un severo castigo. Los padres, para darle una lección y exigirle obediencia –pues entienden que una «buena niña» es aquella que siempre dice que sí–, deciden encerrarla en una torre del castillo.

En el universo de la literatura infantil, las ventanas representan la pasividad de las mujeres, expectantes y soñadoras, que contemplan el mundo, pero sin tomar parte en él. “Ven pasar la vida sin participar en ella... La ventana las retiene y las protege, las informa y las excluye” (Turin, 1995, p. 14). Una princesa tradicional, encerrada en su torre, no abandona la casa, el espacio que le ha sido adjudicado, hasta que no aparece el príncipe que la rescata para casarse con ella, como si se tratara de un trofeo. Sin embargo, Machado rompe con esta simbología de forma radical. La princesa observa desde la ventana, más allá de los muros del castillo, las aldeas, los campos, las montañas, el mar, todo ese reino que algún día será suyo. Comprometida con su destino –ser una buena reina para su pueblo– no se dedica a la vida contemplativa. Machado, en su afán por defender y promover el derecho a la lectura, se aleja de los estereotipos clásicos incorporando una biblioteca a la torre, abarrotada de libros y con conexión a Internet, gracias a los cuales la princesa tiene acceso a un manantial inagotable de cultura, conocimiento e información sobre la actualidad, a una *f fuente de poder*. “Podemos concluir que la lectura, saber leer o no, poder leer o no, implica poder o ausencia de poder” (Aguilar, 2008, p. 126).

La princesa dedica gran parte de su tiempo a instruirse, pero también a jugar y a ver televisión –al fin y al cabo, es una niña– y a mantener interesantes conversaciones con todos los trabajadores del castillo. Gracias a su formación y a su pasión por aprender, ayuda a sus padres a salvar el reino y estos le conceden su ansiado deseo: poder escoger. La niña escoge qué ropa ponerse, decide acudir a una escuela para estudiar rodeada de compañeros y opta por no fumar, entre otras cosas. No es una niña que se deje influenciar por los demás, sino que reflexiona y escoge lo que considera mejor para ella. Por este motivo se trata de un ejemplo edificante para los lectores y lectoras.

Cuando la princesa ya es una joven, los padres invitan a todos los príncipes de los reinos cercanos y lejanos a una gran fiesta, mientras que ella invita a todo aquel que quiera venir: gente rica, gente pobre, más o menos atractiva, gente extraña y gente normal... En los relatos de Ana Maria Machado siempre hay lugar para la diversidad y el enriquecimiento multicultural, desde una perspectiva crítica. Muchos hombres se enamoran de la princesa, no solo “gracias a su belleza todopoderosa” (Turin, 1995, p. 83) –como sucede en los cuentos tradicionales–, también por ser encantadora, “linda e inteligente, tan educada y conocedora de tantos temas” (Machado, 2012, p. 22). La cultura y la inteligencia priman como las virtudes que realmente enamoran, frente a las apariencias, las poses artificiales y lo efímero de la belleza física. A pesar de disfrutar del evento, la princesa decide no casarse todavía y dedicarse a sus estudios. Pero Machado no insinúa que solo exista una decisión correcta o apropiada. Por el contrario, tejiendo conexiones intertextuales, alude a una serie de princesas tradicionales muy conocidas –Rapunzel, Cenicienta, Blancanieves, Bella Durmiente– y manifiesta que lo importante es poder elegir la vida que cada una quiera para sí misma. Incluso advierte de los peligros de fiarse de la palabrería de los príncipes embaucadores, con un interesante guiño al personaje de Barba Azul.

La princesa escoge una carrera acorde al futuro que le corresponde y nada habitual en los libros juveniles: arquitectura. Ana Maria Machado nos muestra a una mujer adulta, emancipada y responsable. Quiere ser una reina bien formada para poder servir a su pueblo. Por ello, decide especializarse en “urbanismo y vivienda popular. Es decir, cómo hacer que una ciudad funcione mejor y cómo hacer casas económicas para todos” (Machado, 2012, p. 30). Es un acierto, ya que

Es preciso que las niñas tengan vocaciones diferentes a la danza clásica y la costura, que sean buenas alumnas sin ser la primera de la clase con gafas, fea, pedante y antipática. Y es hora de que dejen de soñar en la ventana (Turin, 1995, p. 96).

Además, Adela Turin hace hincapié en que:

La simplificación de los comportamientos de los personajes femeninos confiere a las propuestas que se les hace a las niñas una extrema pobreza, dejándoles dos únicas opciones: la obediencia al modelo clásico con el consecuente abandono de las aspiraciones profesionales, o bien la renuncia a la “feminidad” y la imitación de los modelos masculinos. La tercera opción, la de la conciliación de la vida afectiva y la vida profesional, es una vía difícil que los libros no muestran y en la que las niñas se ven obligadas a lanzarse sin ejemplos de apoyo (Turin, 1995, p. 9).

En numerosos libros infantiles y juveniles analizados por Adela Turin, las protagonistas son buenas estudiantes, trabajadoras y ambiciosas, pero si siguen una trayectoria profesional y alcanzan el éxito acaban recibiendo un severo castigo “por su originalidad, su fuerza, su coraje, su talento o su anticonformismo” (Turin, 1995, p. 75). En otros casos, en lugar de ser castigadas, las chicas se enamoran y la consecuencia siempre es la misma: matrimonio y un bebé. No se cuestiona que el destino de estas mujeres sea una condena que las mantenga encadenadas a la cocina, puesto que la maternidad supone “la suprema consolación” (Turin, 1995, p. 21). Este estereotipo de mujer renuncia voluntariamente a su libertad, pues piensa que “no se le pide más a la vida cuando se tiene un niño tan encantador” (Turin, 1995, p. 21).

Machado arremete contra estos estereotipos tan dañinos, sexistas y totalmente inapropiados para niños y niñas, mostrando una historia mucho más acorde con el mundo real actual. La princesa se gradúa y escoge a su novio, amigo de la infancia y compañero de la universidad, como pareja y amante. Ya no se trata de un *príncipe azul*. Juntos establecen una relación equilibrada, sana, basada en el amor y en el respeto mutuo, en la cual “los dos se escogen cada día” (2012, p. 34).

4.2. Trabajo empírico

4.2.1. Participantes

En esta primera actividad se trabaja con una muestra de 96 estudiantes, 49 chicos y 47 chicas, de dos centros educativos de Zaragoza: el IES Pilar Lorengar y el Colegio Don Bosco. El primero es un centro público que acoge a más de mil alumnos y alumnas del barrio de La Jota, en su mayoría de origen español, aunque también hay presencia de alumnado de otras nacionalidades, perfectamente integrado en la vida del centro. El nivel socioeconómico de las familias es medio y medio-bajo. El segundo centro es un colegio privado concertado de una sola vía que acoge a unos 300 alumnos y alumnas de origen español de diversos barrios de Zaragoza. El nivel socioeconómico de las familias es medio y medio-alto. Los participantes pertenecen a grupos de 1º y 2º de ESO (Pilar Lorengar) y 5º de Primaria (Don Bosco).

4.2.2. Instrumentos de recogida de datos

Antes de comenzar la recogida de datos, se presenta brevemente a la autora de la obra, Ana Maria Machado, aportando los datos más relevantes de su trayectoria. Después se lee en voz alta el cuento seleccionado, *La princesa que escogía*. Los participantes son invitados a relajarse y a ponerse cómodos en sus pupitres, puesto que la experiencia de la lectura colectiva debe suponer un disfrute. Se comparte con ellos y ellas el ejemplar para que puedan contemplar las ilustraciones y que la experiencia resulte más completa.

Para la recogida de datos se emplea un cuestionario diseñado *ad hoc*, de tipo mixto, que permite recopilar información sobre diversos temas relacionados con los presupuestos de partida y los objetivos de la investigación. Es previamente validado por la Dra. Luengo Gascón, experta en LIJ y estudios de género, y gran conocedora del trabajo de Ana Maria Machado. Algunas de las respuestas son analizadas de forma cualitativa, pero otras son categorizadas para poder realizar un análisis cuantitativo. El cuestionario se compone de preguntas cerradas y abiertas, gracias a las cuales los participantes pueden explicar algunos aspectos con más detalle y justificar sus respuestas. Los ítems del cuestionario abarcan diferentes características de los niños y niñas sobre su contexto familiar, su perfil lector y la manifestación de estereotipos de género.

A continuación, se muestra el cuestionario presentado al alumnado:

Estimados alumnos y alumnas,

muchas gracias por participar en el estudio respondiendo estas preguntas, vuestra colaboración es muy importante.

Recordad que los cuestionarios son anónimos y que no hay respuestas correctas. Queremos conocer vuestros gustos y opiniones sobre algunos temas, por lo que todas vuestras aportaciones son de gran interés.

Nombre:

Chico Chica

Edad:

1. ¿Trabajan tus padres fuera de casa?

¿A qué se dedican?

2. ¿Cómo consideras que deben repartirse las tareas domésticas?

3. En casa, ¿quién te ayuda más con tus tareas escolares?

- Nadie
- Mamá
- Papá
- Hermana o hermano mayor
- Profesor o profesora particular
- Otro adulto

4. Señala del 1 (mucho) al 5 (poco) tu afición por la lectura:

Mucho ① ② ③ ④ ⑤ Poco

5. Describe brevemente tu afición por la lectura:

6. Si leer es una de tus aficiones, ¿la compartes con alguien?

- Con mis compañeros de clase
- Con mis amigos
- Con mis padres
- Con hermanos / primos / otros familiares
- Soy miembro de un club de lectura
- Participo en foros de debate literario o en blogs en Internet
- No la comparto con nadie

7. A la hora de escoger un libro, ¿a quién acudes para pedir consejo?

- Mis profesores
- Mis padres
- Otros familiares
- Compañeros de clase y amigos
- Encargados de biblioteca o librería
- Publicaciones o anuncios en revistas / Internet
- Otro: _____

8. ¿Qué libros te gustan más?

- | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="radio"/> Aventuras | <input type="radio"/> Románticos |
| <input type="radio"/> Policíacos | <input type="radio"/> Bélicos |
| <input type="radio"/> Terror | <input type="radio"/> Biográficos |
| <input type="radio"/> Ciencia ficción | <input type="radio"/> Divulgación |
| <input type="radio"/> Fantásticos | <input type="radio"/> Viajes |
| <input type="radio"/> Cómicos | <input type="radio"/> Deportes |
| <input type="radio"/> Cuentos | <input type="radio"/> Otros: _____ |

¿Por qué?**9. Indica las 5 obras literarias que más te han marcado por orden de preferencia:**

1. _____
 2. _____
 3. _____
 4. _____
 5. _____
-

10. ¿Te gusta aprender cosas nuevas?

Sí No Depende

¿Por qué?

11. ¿Te gustaría viajar y conocer otros países?

Sí No Depende

¿Por qué?

12. Numera del 1 al 5 tus preferencias (1 es la más importante y 5 es la menos importante):

- Casarte
- Tener hijos
- Formar una familia
- Empezar estudios superiores
- Trabajar

¿Por qué?

13. ¿Piensas que una de las metas más importantes en la vida es formar una familia?

Sí No Depende

¿Por qué?

14. Es necesario cuidar el aspecto físico para:

- Sentirte atractivo o atractiva
- Gustar a los demás
- Elevar tu autoestima
- Triunfar y tener éxito en la vida
- No es necesario

¿Por qué?

15. ¿Cómo definirías a una “buena chica”?

16. ¿Y cómo definirías a un “buen chico”?

17. A la hora de escoger, prefieres

- Poder tomar tus propias decisiones
- Que los demás decidan por ti
- Depende

¿Por qué?

Tabla 4.1.

Resumen de los ítems del cuestionario sobre hábito lector presentado al alumnado de 5º de Primaria del colegio Don Bosco y al de 1º y 2º de ESO del IES Pilar Lorengar.

Variables	Resumen de los ítems	Nº de ítems
Género	Chico o chica	1
Edad	Años cumplidos y curso escolar	1
Nivel socio-económico	Profesión de los progenitores	2
Apoyo familiar	Ayuda con las tareas escolares	1
Perfil lector	Interés en la lectura / obras destacadas	7
Expectativas vitales	Metas en la vida: estudios, trabajo, familia	8
Creencias de género	Ideas estereotipadas sobre temas de género	6

En segundo lugar, se les propone a los participantes que redacten un relato describiendo su reino ideal y también a sí mismos como príncipes o princesas. La manera de enfocar las redacciones fue negociada y consensuada con el profesorado de Lengua y Literatura de los grupos participantes, puesto que también iban ser empleadas como material para la evaluación de la asignatura. Una vez finalizada la recogida de datos, los textos fueron escaneados y entregados al profesorado.

En el grupo de 5º de Primaria del Colegio Don Bosco se acuerda con el profesor que los alumnos y alumnas redactarían su propio cuento de príncipes y princesas, puesto que el tema de la estructura y los elementos del cuento acababa de ser objeto de estudio en la asignatura y esta actividad era un interesante ejercicio para afianzar los conocimientos adquiridos. Para ello, se les invita a escribir un cuento posicionándose ellos y ellas en el papel protagonista, describiendo además su propio reino. Resulta llamativo el hecho de que muy pocos participantes se representaron a sí mismos como los protagonistas y escasearon los personajes característicos de los cuentos tradicionales. En los grupos de 1º y 2º de ESO, tras negociar con la profesora, se les pide a los participantes que presenten sus producciones literarias creativas con formato descriptivo. Se les propone que describan su reino ideal y a sí mismos como príncipes o princesas. Algunos chicos y chicas manifiestan su rechazo hacia la monarquía y piden permiso para representarse de otra manera. Se les da un plazo de entrega de 3 o 4 días para poder escribir con tranquilidad en sus casas, permitiendo así un periodo de reflexión. El profesor del Colegio Don Bosco, recoge los cuentos para devolverlos corregidos a los niños y niñas, con el fin de que los presenten de forma definitiva, bien redactados y *a limpio*. La disposición para participar es mucho mayor en el grupo de Primaria, aunque bastantes alumnos y alumnas de Secundaria se toman en serio la actividad y además comentan que la disfrutaban.

4.3. Análisis de resultados

4.3.1. Tertulia en torno a la lectura

Durante la lectura en el grupo de 5º de Primaria, algunos chicos y chicas quisieron dibujar lo que les sugería el cuento; además señalaron que las obras ilustradas suponen para ellos y ellas un disfrute añadido al placer de leer. Los participantes de 1º y 2º de ESO escucharon y atendieron, pero sin dibujar. En general, todo el alumnado participó con atención y contempló las ilustraciones con interés. Al finalizar la lectura, se mantuvo una tertulia informal sobre sus primeras impresiones. La mayoría afirmó estar gratamente sorprendida ya que, al tratarse de un cuento “sobre princesas” esperaba algo “muy diferente”.

En primer lugar, les llamó la atención que, en un mundo medieval-fantástico, característico de los cuentos de hadas, hubiese tantas tecnologías, como un ordenador conectado a Internet. También les resultó atractiva la intertextualidad del relato: el hecho de reconocer a todas las princesas que aparecen les provocó satisfacción. Por último, se vieron complacidos con el final del cuento, abierto y original. El hecho de que una monarca convocara elecciones democráticas o de que no hubiese la predecible boda les resultó rompedor y atractivo. En general, las alumnas aplaudieron la actitud emprendedora de la princesa de Machado y, aunque algunas manifestaron su pasión e interés por los cuentos “tipo Disney”, los finales románticos y los “príncipes azules”, supieron apreciar el valioso mensaje que les transmitía este relato. Los chicos también manifestaron interés y aprecio por la protagonista del cuento, por no ser “la típica princesa que espera a que un príncipe la salve” y enamorarse de un amigo de toda la vida.

No obstante, una alumna que se declaraba lectora apasionada, dijo que el cuento no le había impresionado tanto. Al fin y al cabo, “la princesa hace lo que quiere”, como en todos los cuentos. Se le comenta que, por ejemplo, Blancanieves se casa con un príncipe que la rescata porque se enamora de ella estando dormida, es decir, que asume un rol expectante y pasivo, y en cambio la princesa de Machado toma las riendas de su vida, a lo que la alumna responde que, aunque la manera de relatar los hechos sea diferente, la cuestión es que “las princesas siempre eligen, siempre hacen lo que quieren, y la vida real no es así”. Es una aportación muy interesante y crítica.

Por último, la mayoría afirmó ser consciente de la presencia de estereotipos de género en su entorno e incluso en su propio comportamiento, pero no siempre se sienten capaces de evitar estas actitudes, especialmente por su preocupación por encajar en el grupo.

4.3.2. Análisis de los datos del cuestionario

Puesto que algunas respuestas del cuestionario proporcionaron variables categóricas, se llevó a cabo un análisis mediante el uso de *tablas de contingencia*, que permiten analizar la relación entre dos o más variables (Pardo y Ruiz, 2005). El análisis se realizó con el programa estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Contexto socio-económico e implicación de las familias

Respecto al contexto socio-económico del alumnado, se formularon dos preguntas sobre la situación laboral de sus progenitores, una abierta y otra cerrada. Los resultados fueron que en el 68,8% de los hogares trabajan ambos progenitores mientras que en 2,1% no trabaja ninguno de los progenitores. Del resto de casos, en el 28,1% trabaja solo el padre y en el 1% solo la madre. En la pregunta abierta, algunos participantes indican que el progenitor que no trabaja está “en paro” y en pocos casos (10 alumnos/as) señalan que la madre “es ama de casa”. Sin embargo, no se encuentra ninguna relación significativa entre el hecho de que los padres y madres estén empleados y el resto de variables estudiadas.

Figura 4.2.

Representación de la situación laboral en los hogares del alumnado del IES Pilar Lorengar

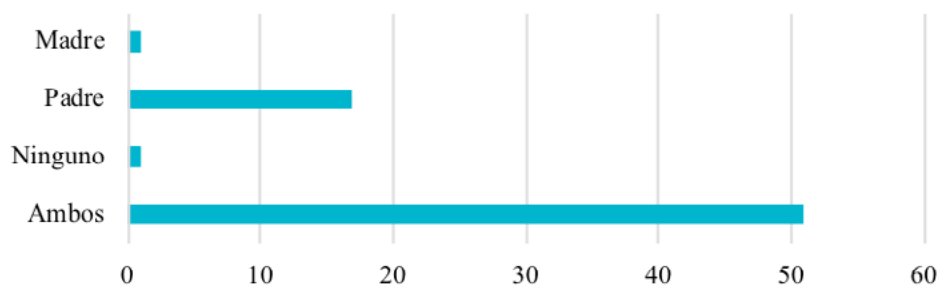
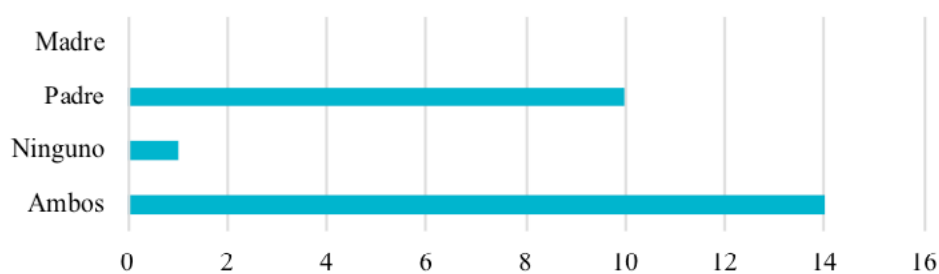


Figura 4.3.

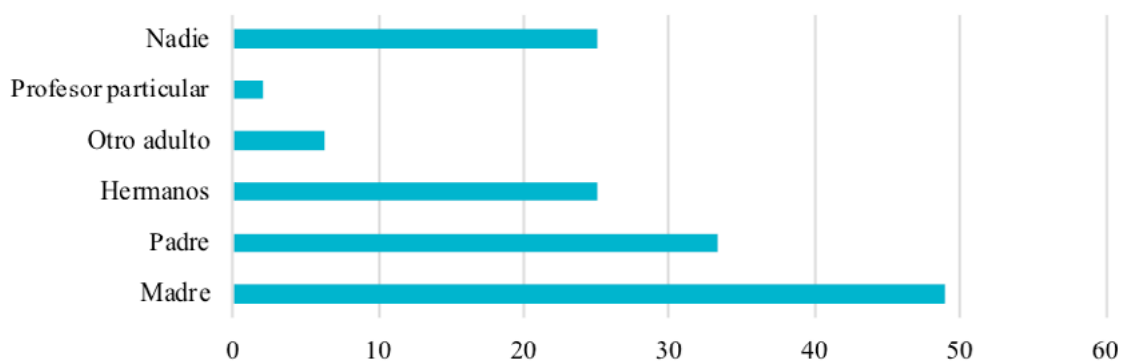
Representación de la situación laboral en los hogares del alumnado del Colegio Don Bosco



Respecto a la implicación de las familias en las tareas académicas, reciben ayuda de la madre el 49%, frente al 33,3% que reciben ayuda del padre. A un 25% les ayudan sus hermanos y hermanas mayores, a un 6,3% otro adulto y un 2,1% tiene profesor/a particular. Por otra parte, un 25% de los participantes señalan que no reciben ayuda de nadie. No se ha encontrado ninguna relación relevante entre esta cuestión y otras variables por lo que no se muestran los datos desagregados por género, curso o centro.

Figura 4.4.

Implicación de las familias de ambos centros en las tareas escolares



También resultaba interesante conocer la opinión del alumnado respecto al reparto de tareas domésticas: el 86,5% de los chicos y chicas señalan que deben repartirse de forma igualitaria entre todos los miembros de la familia. Del resto, un 4,2% opina que debe encargarse de todas las tareas el progenitor que no trabaja (que generalmente es la madre), el 2,1% indica que todo debe hacerlo la madre o en su ausencia la hermana (independientemente de que trabajen) y un 1% afirma que deben repartirse las tareas en función del género, es decir, que los padres realicen las que requieran más fortaleza física y las madres el resto. No se han encontrado diferencias en las respuestas por género ni por edad.

Perfil lector

Respecto al perfil lector, se optó por cuantificar las variables cualitativas. Para ello, se definieron cinco categorías de perfil lector y se les asignó un valor del uno al cinco, siendo: 1. Lector/a apasionado/a, 2. Buen/a lector/a, 3. Lector/a ocasional, 4. Lector/a por obligación y 5. No lector/a. Estas cinco categorías o niveles fueron definidas en función de las respuestas dadas por los alumnos y alumnas a tres preguntas del cuestionario: 1) Define brevemente tu relación con la lectura, 2) ¿Qué libros te gustan más y por qué? y 3) Indica las cinco obras literarias que más te han marcado por orden de preferencia. Las características de los alumnos y alumnas que se han tenido en cuenta para realizar la clasificación en función de las respuestas del cuestionario son las reflejadas en la siguiente tabla.

Tabla 4.2.

Características del alumnado asignadas a cada categoría de perfil lector.

Perfil Lector	Características
Lector/a apasionado/a	<ul style="list-style-type: none"> – Busca tiempo para dedicarlo a la lectura – Prioriza la lectura sobre otras actividades de ocio – Describe la lectura como una “pasión”, como algo que le encanta – Con determinadas obras, “no puede parar de leer” – Siente que se sumerge en un mundo en el que es el/la protagonista – Ha establecido un criterio de selección de obras y también busca opiniones – Pertenece a un club de lectura – Indica obras influyentes en su vida
Buen/a lector/a	<ul style="list-style-type: none"> – Lee cuando puede, cuando tiene tiempo – Leer es una de sus aficiones, aunque no la prioriza – Describe la lectura como una actividad interesante, divertida, de evasión... – En ocasiones le aburre leer la lectura obligatoria – Indica que le gustan algunos tipos de obras, pero no todos – Indica obras influyentes en su vida y obras de lectura obligatoria
Lector/a ocasional	<ul style="list-style-type: none"> – Lee de forma ocasional, cuando surge o no puede realizar otras de sus aficiones – Le gusta, pero no es una de sus aficiones – Describe la lectura como una actividad interesante, pero dependiendo de la obra – Afirma que le cuesta o le da pereza sentarse a leer – Indica alguna obra influyente y obras de lectura obligatoria
Lector/a por obligación	<ul style="list-style-type: none"> – Lee cuando se lo exigen como tarea escolar – No es una de sus aficiones – Le llama la atención alguna obra puntual, el resto no – Describe la lectura como una actividad que “no le gusta” o que “hace por obligación” – Indica obras de lectura obligatoria
No lector/a	<ul style="list-style-type: none"> – No lee en absoluto – Describe la lectura como una actividad que “no le gusta” – No indica ninguna obra

Fuente: elaboración propia.

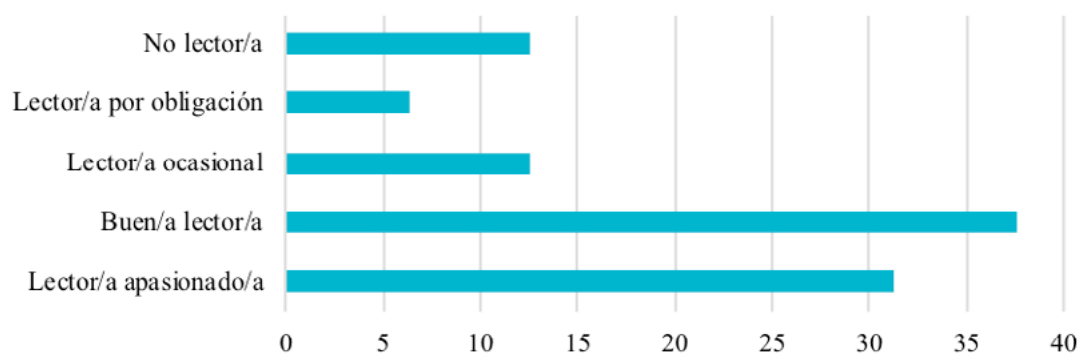
Para garantizar la fiabilidad de la categorización de esta variable cualitativa, se buscó un acuerdo entre pares. El procedimiento se llevó a cabo de la siguiente manera: en primer lugar, fueron seleccionados 10 cuestionarios al azar de los 96 que habían entregado los participantes. Una investigadora externa adjudicó un perfil lector a estos 10 participantes en función de las

respuestas plasmadas en sus cuestionarios, basándose en las características asignadas a cada categoría del perfil lector (tabla anterior) y se comprobó el acuerdo entre pares mediante una correlación ρ (rho) de Spearman¹⁶ (Pardo y San Martín, 2006). Se obtuvo una correlación alta entre los perfiles asignados por ambas ($\rho=,907$ ¹⁷; sig. (bilateral)=,000; siendo la correlación significativa al nivel 0,01), es decir, se dio una concordancia casi exacta en la asignación del perfil lector de los participantes por parte de las dos investigadoras, la principal y la externa.

Las frecuencias obtenidas para las diferentes categorías fueron: lector/a apasionado/a (31,3%), buen/a lector/a (37,5%), lector/a ocasional (12,5%), lector/a por obligación (6,3%) y no lector/a (12,5%).

Figura 4.5.

Frecuencias de las diferentes categorías del perfil lector de los participantes del IES Pilar Lorengar y del Colegio concertado Don Bosco



A continuación, se desagregan los datos por género (chicas y chicos) y por curso (5º de EP, 1º de ESO y 2º de ESO) y se valora si existen diferencias importantes entre grupos. Para ello se realizan una serie de pruebas estadísticas.

16 La función de correlación de Spearman se emplea para determinar si existe una relación lineal entre dos variables que no sea debida al azar.

17 El coeficiente Spearman (ρ) puede tomar un valor entre +1 y -1. Si ρ se aproxima a +1, indica una correlación fuerte y positiva.

Tras realizar la prueba de χ^2 (chi cuadrado) de Pearson¹⁸ (Pardo y San Martín, 2006) se comprueba que existe una diferencia importante y estadísticamente significativa (sig.=,000¹⁹) respecto al perfil lector entre cursos. En 5º de Primaria y en 1º ESO es mayor el porcentaje de lectorado apasionado (64% en 5º de EP y 47,4% en 1º ESO). Después, esta cifra disminuye drásticamente al pasar a 2º ESO (9,6%) aunque se mantiene elevada la de buen/a lector/a (42,3%). Además, en 2º ESO, llama la atención el elevado porcentaje de alumnado no lector (21,2%). Por otra parte, las diferencias entre los chicos y chicas también son estadísticamente significativas (sig.=,006). Es mayor el porcentaje de lectoras apasionadas (36,2%) y buenas lectoras (40,4%), mientras que entre los chicos es elevado el porcentaje de no lectores (22,4%).

Tabla 4.3.

Perfil lector de los alumnos y alumnas del IES Pilar Lorengar y del Colegio Don Bosco por cursos y en función del género

Curso	N	Perfil lector					Chi-cuadrado
		1	2	3	4	5	
5º Prim.	19	64%	28%	4%	0%	4%	,000
1º ESO	52	47,4%	36,8%	10,5%	5,3%	0%	
2º ESO	25	9,6%	42,3%	17,3%	9,6%	21,2%	
Género	N	1	2	3	4	5	Chi-cuadrado
Chicos	49	26,5%	34,7%	6,1%	10,2%	22,4%	,006
Chicas	47	36,2%	40,4%	19,1%	2,1%	2,1%	

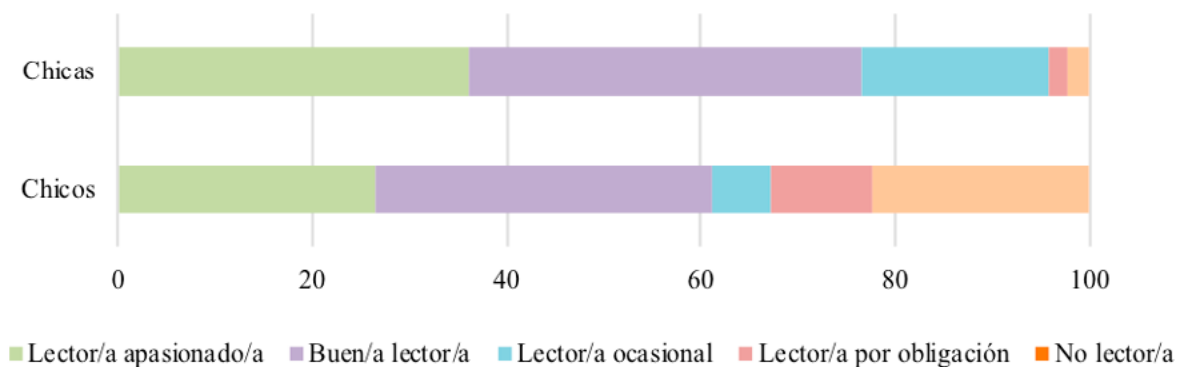
Para valorar el siguiente gráfico, cabe recordar que las categorías del perfil lector son: 1. Lector/a apasionado/a, 2. Buen/a lector/a, 3. Lector/a ocasional, 4. Lector/a por obligación, 5. No lector/a. Además, la muestra se compone de 96 participantes (49 chicos y 47 chicas) de 5º de Primaria del colegio Don Bosco y de 1º y 2º de ESO del IES Pilar Lorengar.

18 La prueba χ^2 de Pearson se encuentra dentro de las pruebas pertenecientes a la estadística descriptiva aplicada al estudio de dos variables cualitativas. Se emplea para determinar la existencia o no de independencia entre dos variables. Si las dos variables son independientes significa que no tienen relación, es decir, que una no depende de la otra, ni viceversa.

19 Cuanto menor sea el nivel de significación (sig.), más fuerte será la evidencia de que un hecho no se debe a una mera coincidencia (al azar). Si la significación es $<0,05$, la relación entre las dos variables del conjunto de datos es estadísticamente significativa. Si el número es $>0,05$, la relación no es estadísticamente significativa.

Figura 4.6.

Perfil lector del alumnado del IES Pilar Lorengar y del Colegio Don Bosco en función del género



Metas en la vida

También resulta interesante conocer su opinión respecto a sus metas en la vida y buscar diferencias en función del género (Padilla *et al.*, 1999; Pozo *et al.*, 2010; Rodríguez *et al.*, 2010; López-Cepero *et al.*, 2013). Para ello, se les pidió que ordenaran, por orden de preferencia, las siguientes acciones: *casarte*, *tener hijos*, *formar una familia*, *emprender estudios superiores* y *trabajar*, asignando un número del 1 al 5 a cada una de ellas, siendo 1 lo más deseable y 5 lo menos deseable. A continuación, se realizó la prueba de χ^2 (chi cuadrado) de Pearson²⁰ para valorar si existe una relación entre las puntuaciones asignadas a cada ítem y el género de los participantes. En la tabla 4.4 se muestran los porcentajes de las respuestas de chicas y chicos sin desagregar por centros, siendo N el número de personas que responden a la pregunta o ítem.

20 La prueba de χ^2 de Pearson se encuentra dentro de las pruebas pertenecientes a la estadística descriptiva aplicada al estudio de dos variables cualitativas. Se emplea para determinar la existencia o no de independencia entre dos variables. Si las dos variables son independientes significa que no tienen relación, es decir, que una no depende de la otra, ni viceversa.

Tabla 4.4.

Metas en la vida en función del género del alumnado del IES Pilar Lorengar y el Colegio concertado Don Bosco

METAS		Casarte					
Género	N	1	2	3	4	5	Chi-cuadrado
Chicos	46	8,7%	17,4%	52,2%	6,5%	15,2%	,765
Chicas	46	4,3%	13%	52,2%	6,5%	23,9%	
		Tener hijos					
Género	N	1	2	3	4	5	Chi-cuadrado
Chicos	48	10,4%	20,8%	14,6%	33,3%	20,8%	,040
Chicas	46	2,2%	4,3%	13%	52,2%	28,3%	
		Formar una familia					
Género	N	1	2	3	4	5	Chi-cuadrado
Chicos	46	23,9%	13%	17,4%	21,7%	23,9%	,031
Chicas	46	6,5%	2,2%	23,9%	34,8%	32,6%	
		Emprender estudios superiores					
Género	N	1	2	3	4	5	Chi-cuadrado
Chicos	47	36,2%	29,8%	4,3%	17%	12,8%	,010
Chicas	47	21,3%	61,7%	8,5%	4,3%	4,3%	
		Trabajar					
Género	N	1	2	3	4	5	Chi-cuadrado
Chicos	47	40,4%	23,4%	4,3%	17%	14,9%	,138
Chicas	47	63,8%	17%	2,1%	4,3%	12,8%	

A la hora de analizar los datos es importante tener en cuenta que no todo el alumnado ha asignado un número a todos los ítems o acciones presentadas. La muestra está compuesta por un total de 49 chicos y 47 chicas, pero, como se puede observar en la tabla 4.4, N en ocasiones es menor. En este caso, sí se encuentran datos interesantes al comparar las respuestas en función del género. 24 (de 46) chicos y 24 (de 46) chicas han asignado un 3 a *casarte* (52,2%), es decir, es prácticamente igual de deseable para ellos que para ellas, aunque hay que tener en cuenta que $\text{sig.}^{21} > ,05$, es decir, no es un dato estadísticamente significativo. Por

21 Cuanto menor sea el nivel de significación (sig.), más fuerte será la evidencia de que un hecho no se debe a una mera coincidencia (al azar). Si la significación es $< ,05$, la relación entre las dos variables del conjunto de datos es estadísticamente significativa. Si el número es $> ,05$, la relación no es estadísticamente significativa.

otra parte, sus puntuaciones difieren en el resto de propuestas, priorizando ellos *tener hijos y formar una familia*, y ellas *emprender estudios superiores y trabajar* (aunque este último no es significativo). No se han encontrado relación entre estas variables y el curso (5° de Primaria y 1° y 2° de ESO) o el perfil lector de los alumnos y alumnas.

Creencias sobre estereotipos de género

Respecto a la manifestación de creencias estereotipadas sobre género, se plantearon otra serie de cuestiones. Se les preguntó su opinión acerca de la importancia que tiene cuidar el aspecto físico para: 1. *Sentirse atractivo/a*, 2. *Gustar a los demás*, 3. *Elevar la autoestima*, 4. *Tener éxito en la vida*. Una 5ª opción era: *No tiene importancia*, que fue seleccionada por un 21,9% del alumnado.

Tabla 4.5.

Importancia de cuidar el aspecto físico.

Importancia	N	Cuidar el aspecto físico			
		1	2	3	4
Sí	96	34,4%	26%	56,3%	26%
No	96	61,5%	69,8%	39,6%	69,8%

Se puede inferir, a la vista de estos datos, que los y las adolescentes no consideran que el aspecto físico sea algo demasiado importante, aunque, en la respuesta de desarrollo que se les planteó a continuación, algunos y algunas sí mencionan la importancia de hacer deporte y cuidar la salud, así como de mantener una correcta higiene. Además, no se han encontrado diferencias significativas en estos valores en función del género o el curso (5° de Primaria y 1° y 2° de ESO), ni del perfil lector.

Para terminar, se les pidió que respondieran a las preguntas: *¿Cómo definirías a una buena chica? ¿Y a un buen chico?* Sus respuestas fueron empleadas para complementar el análisis de las escrituras creativas. Hubo participantes, en su mayoría chicas, que emplearon una descripción idéntica para definir a *un buen chico* y a *una buena chica*, o que emplearon descripciones similares introduciendo pequeños matices en uno de los dos géneros, mientras que otros los describieron de maneras totalmente diferentes, asignando cualidades bondadosas distintas a ellos y a ellas. Este tercer tipo de respuesta es el que recoge más estereotipos de género, puesto que las principales diferencias radican sobre todo en las características que socialmente se consideran masculinas (fortaleza, protección, gusto por los deportes, etc.) y femeninas (delicadeza, dulzura, actitud prosocial, etc.), también respecto al aspecto físico.

De un total de 49 chicos, 11 definieron solo al género opuesto, es decir, a *una buena chica*, pero no quisieron definir a su mismo género. Por su parte, de las 47 chicas, una también se negó a definir a *una buena chica* y otra especificó que la definía “como amiga”, y otras tres no definieron al *buen chico*. Otros chicos afirmaron, tras entregar los cuestionarios, que habían interpretado la pregunta como: “define a tu pareja ideal” en el caso de la *buena chica* y “define a tu amigo ideal” en el caso del *buen chico*, planteamiento interesante en torno a la construcción de las identidades de género y a las orientaciones sexuales desde un punto de vista heterocentrista. La falta de entendimiento respecto a esta pregunta hace que pierda validez desde un punto de vista cuantitativo, pero tiene relevancia de cara al análisis cualitativo por su cariz emergente y su relación con los presupuestos de partida de la investigación. Se infiere cierta incomodidad entre estos participantes a la hora de plantearse qué cualidades podría tener una persona de su mismo género para que les resultara atractiva, teniendo en cuenta su interpretación de la pregunta y la negativa a responder.

Entre las chicas del colegio Don Bosco, que cursan 5º de Educación Primaria, abundan las definiciones similares, destacando como rasgos comunes para el *buen chico* y la *buena chica*: ser amables, bondadosos, obedientes y educados, ayudar y cuidar a los demás, saber escuchar, compartir, ser fieles y no traicionar, no ser creídos y no juzgar a los demás. Añaden en las definiciones de *buen chico* que no diga palabrotas, que haga tareas de la casa y que no sea ni racista ni machista. Entre los chicos del Don Bosco, del mismo curso, también se encuentran definiciones similares, entre las que destacan las siguientes cualidades: amables, listos, inteligentes, buenas personas, guapos y atractivos. Destaca el hecho de que el término guapa lo asignan en mayor medida a la *buena chica* y además se encuentra alguna definición diferente para ella y él, como “una buena chica sería amable, maja, amiga de sus amigos y se llevaría bien con todos” y “un buen chico jugaría con todos, sería honrado, defendería a los débiles”, ideas sustentadas en estereotipos de género. Por último, 4 (de 13) no presentan una definición para *buen chico*.

Respecto al alumnado del IES Pilar Lorengar, quienes cursan 1º y 2º de ESO, destaca lo siguiente. Entre las alumnas abundan las descripciones idénticas o similares, que enfatizan ser buenas personas, buenos compañeros, sinceros, amables, simpáticos, que te hagan reír y te apoyen, que sean listos, aplicados, trabajadores, estudiosos y responsables, que no fumen ni se droguen, que respeten a los demás y no se metan en líos ni en peleas. En este sentido, se aprecian diferencias con el colegio Don Bosco, cuyo alumnado es dos años menor (cursan 5º de Primaria) y no mencionan ningún tema relacionado con las drogas ni las peleas, entre otras cosas. También se encuentran algunas descripciones diferentes, destacando en la *buena chica* cualidades como caritativa, “que sepa cuándo entrar en una discusión para calmar” y “que piense en los demás”, y en el *buen chico* valiente, romántico, protector, “que respete a

las chicas” y “que no piense solo en él”. En este tipo de respuestas se aprecia una importante presencia de estereotipos de género. Tres chicas de un total de 35 no definen al *buen chico*. Respecto a los chicos, se encuentran definiciones similares, en menor medida, que destacan ser amables, agradables, simpáticos, majos, listos, inteligentes, trabajadores, divertidos, sinceros, guapos, sexis y que estén “ahí en los malos momentos”. No obstante, abundan las definiciones diferentes para unas y otros. A las chicas les otorgan más cualidades relacionadas con el aspecto físico, en ocasiones de manera soez e irreverente, como “que esté OK”, “que estén buenas”, “90-60-90”, “que tenga una talla 100, un culo como el de Madison Ivy²²”, “que tenga pechos y buen culo”, entre otras. Se pone de manifiesto la clara influencia de la industria audiovisual, en especial, de la pornografía, que cosifica e hipersexualiza a las mujeres, en los adolescentes de este centro, que puede incidir en su manera de ver y de tratar a sus compañeras y a las mujeres de su entorno y en reforzar unos estereotipos de género perjudiciales y dañinos. Respecto a sus descripciones de *un buen chico*, destacan tres que responden: “que cuando está con una chica no piense mucho en el fútbol y se preocupe más por la chica”, “que trate bien a las mujeres y se preocupe por su futuro” y “que no sea infiel, que no maltrate a las mujeres ni las utilice”, poniendo de relieve el papel protector que le otorgan a los hombres y su repulsa hacia el maltrato y, por otra parte, “que sepa diferenciar un momento bueno y un momento malo para ayudarte” o “que te apoye y que no te deje tirado, un buen amigo”, mostrando la importancia que le otorgan al apoyo por parte de los iguales. Por último, cuatro chicos (de 32) no presentan definición de *buen chico*, y uno especifica: “Yo soy un chico, no defino a chicos”. Les incomoda la idea de describir a personas de su mismo género, de lo que se infiere un rechazo a la posibilidad de sentirse atraídos por otros chicos o a que los etiqueten como homosexuales.

A continuación, se muestran todas las respuestas desagregadas por género y centro educativo.

22 Madison Ivy es una actriz alemana de la industria de la pornografía.

Tabla 4.6.

Respuestas de las chicas del Colegio Don Bosco a la pregunta ¿cómo definirías a una buena chica? ¿Y a un buen chico?

RESPUESTAS DE LAS CHICAS DEL COLEGIO DON BOSCO

BUENA CHICA	BUEN CHICO
Bueno esa pregunta tiene muchas respuestas pero yo lo defino como ser amable, bondadosa con la gente, ser alegre siempre...	Pues que sea un chico que no te critique por tu físico y que te quiera por tu forma de ser
Si es amable y cuida a los demás lo es	Si es amable y cuida a los demás
Una buena chica tiene que ser amable, fiel, no ser creída y, sobre todo las cosas no tienen que girar a su alrededor	Un buen chico no se preocuparía por el aspecto de una chica o chico, también, no tendría que ser creído
Una chica que siempre está allí para ayudarte	Un chico que siempre está allí para ayudarte
A una chica amable y educada	A un chico que no dice palabrotas y que hace tareas de casas
Una chica obediente y lista	Un chico obediente y listo
Una chica que se comporta bien, amable y que no vaya de tía buena (aunque eso sí, tiene que ir limpia y arreglada)	Uno que no sea machista, bueno y que te quiera por tu interior o por ti, no por tu aspecto
Que se porte bien	Amable, listo, bueno y cariñoso
Que sabe escuchar, que no te juzga por las apariencias (como amiga)	Que sabe escuchar, buena persona, cariñoso, no te juzga por tu apariencia, que no es racista o machista
No voy a responder	Que tenga buen corazón y que nunca te traicione
Que ayude, comparta, graciosa, etc.	Que ayude, comparta, gracioso, etc.

Tabla 4.7.

Respuestas de los chicos del Colegio Don Bosco a la pregunta ¿cómo definirías a una buena chica? ¿Y a un buen chico?

RESPUESTAS DE LOS CHICOS DEL COLEGIO DON BOSCO

BUENA CHICA	BUEN CHICO
Una buena chica sería amable, maja, amiga de sus amigos y se llevaría bien con todos	Un buen chico jugaría con todos, sería honrado, defendería a los débiles...
Una chica amable, lista, que te ayudara y no fuera ni cabezota ni cochina	Lo mismo que la chica pero en masculino
A una chica rubia con ojos azules y flaca	A un chico rubio con ojos azules y flaco
Siempre amable, divertida y que siempre esté allí para ayudarte	
Guapa, atractiva, lista...	Guapo, atractivo, listo...
Que sea inteligente y que sea buena persona	Que sea bueno, inteligente y que estudie mucho
Que sea amable, maja, buena y guapa	Que se porte bien y comparta cosas contigo
Que sea amable, graciosa, honrada y guapa	
Amable y buena persona	Amable y buena persona
Amable y lista	Amable y listo
Amable	
Que es muy guapa	Que es muy amable
Que tenga buen carácter y que sea guapa	

Tabla 4.8.

Respuestas de las chicas del IES Pilar Lorengar a la pregunta ¿cómo definirías a una buena chica? ¿Y a un buen chico?

RESPUESTAS DE LAS CHICAS DEL IES PILAR LORENGAR	
BUENA CHICA	BUEN CHICO
Con personalidad, aplicada en los estudios y responsable	Aplicado en los estudios, que no se deje influenciar por los demás, que no cambie cuando está con sus amigos, responsable...
Que sea simpática, que te ayude en los buenos y malos momentos	Que sea buen chico: simpático y que te ayude en lo malo y en lo bueno
Una persona que te ayuda y se preocupa por todo, sin importar el físico.	Una persona que te ayuda y se preocupa por todo
Lista, que ayude a las personas, que sepa cuando entrar en una discusión para calmar, es una buena compañera, estudiosa	Listo, que ayuda a las personas, que es buen compañero, estudioso
Lista, buena persona, que te lo pases bien con ella, te rías y siempre te apoye	Listo, buena persona, guapo, que te lo pases bien con él, te rías y siempre te apoye.
Que sea simpática y amable	Simpático y amable
Cariñosa, amable, educada, tranquila	Responsable, bien hablado, buena actitud, generoso, majo
Que sea simpática, guapa, cariñosa, graciosa...	Un chico amable, gracioso, guapo, cariñoso
Lista, sincera, simpática	Listo, simpático, sincero
Pues lo mismo, que no se crean que son las más pijas ni chulas, que sean normales	Pues que no sean, que no se crean los mejores, que sean normales
Que no fume, ni beba, que se concentre en sus estudios	Lo mismo que de la chica
Una buena chica es depende de cómo lo mire cada persona, para mí una buena persona es la que es responsable, estudiosa, que ayuda a los demás.	El que no fuma, beber, no drogarse, estudiar, responsable
Pues que no se meta en líos, no beba, no fume y se preocupe por sus estudios	Pues lo mismo que la respuesta de la "buena chica"
Estudiosa, agradable, honesta	Igual que a la chica
Que sea educada, simpática, que esté ahí cuando la necesites...	Educado, simpático, que cuando lo necesites te ayude...
Pues que sea caritativa...	Pues romántico y buena persona
Maja, agradable, simpática...	Simpático, sincero, majo...
Trabajadora, sincera, maja, alegre, que ayude a los demás, que piense en los demás, etc.	Sincero, que ayude a la gente, simpático, que no solo piense en él, etc.
Alegre, simpática, sincera	Alegre, sincero, simpático

RESPUESTAS DE LAS CHICAS DEL IES PILAR LORENGAR

BUENA CHICA	BUEN CHICO
Que sea simpática, alegre, risueña, deportista, que sea lista	Más de lo mismo
Una chica simpática, buena amiga...	Un chico simpático, buen amigo...
Educada y amable	Que respete a las chicas y valiente
Una chica que es maja, respeta a los demás y no se mete en peleas	Un chico majo, que respeta a los demás y no se mete en líos
Primero tiene que ser buena y simpática, luego lista y lo menos importante guapa y atractiva	Lo mismo que la chica
Alguien que es estudiosa, que tiene interés por sacar lo que quiere adelante, que se interese por los demás	
Que ayude a los demás, sea amable, agradable, simpática	Sepa tratar bien a las personas, no se meta en líos, sea formal
Sería una chica agradable, amistosa y no tan pija	Un chico gracioso y amigable
A una chica que siempre hace lo correcto, respeta a la gente	
Una buena chica es esa que respeta a la gente, tiene modales...	Como una buena chica
Una persona agradable, amable, graciosa (en algunas ocasiones)	Un chico majo, protector
Simpática, amable, educada...	Educado, sociable, majo...
Amable, simpática, guapa, alegre, graciosa...	Igual que una chica. Aunque no es necesario si tú eres feliz con él o ella
Una chica que es amable y comprensiva	
Muy lista y muy buena, perfecta, maja... (hay pocas)	Igual que una buena chica
Bondadosa, buena persona, con carácter y fuerte mentalmente	Respetuoso con todo el mundo

Tabla 4.9.

Respuestas de los chicos del IES Pilar Lorengar a la pregunta ¿cómo definirías a una buena chica? ¿Y a un buen chico?

RESPUESTAS DE LOS CHICOS DEL IES PILAR LORENGAR

BUENA CHICA	BUEN CHICO
Una buena persona, no es importante lo guapa que es ni nada, quiero que sea buena, maja, amiga de todos, que no sea mala con los demás	Uno que no es grosero ni un guarro, buena persona y que cuando está con una chica no piense mucho en el fútbol y se preocupe más por la chica
A una lista, trabajadora, amable, graciosa, guapa y que esté bien	Sano, listo, amable, guapo y trabajador
Guapa, cariñosa, amable y que esté OK	Como yo
Atractiva	Buen compañero
Que sea maja	
Que sea maja y tenga mucha personalidad	
Amable, divertida y que te apoye en los malos momentos y simpática	Amable, simpático y que esté allí cuando lo necesites
Guapas, cariñosas, que estén buenas...	Yo, claro jaja
Una 90-60-90	De confianza
Que tenga una talla 100, un culo como el de Madison Ivy, que sea ninfómana y que me trate bien y quiera follar todos los días	Que se parezca a mí y yo
Que sea buena, agradable, guapa, que me comprenda, con estilo, estudiosa...	Agradable, estudioso, majo, divertido, etc...
Simpática, romántica, encantadora, que no beba ni fume, que me quiera y me comprenda	Que no sea infiel, que no maltrate a las mujeres ni las utilice
Que sea maja, atractiva	Trabajador y que sea buena persona
Que te trate como te mereces	Que trate bien a las mujeres y se preocupe por su futuro
Guapa, buen cuerpo, rubia e inteligente	Guapo, buen cuerpo, rubio
Ser amable, buena persona, que te ayude con los deberes, se comporte bien	Sea amable, buena persona, que te ayude con problemas, deberes... que se comporte bien
Lista, que le guste el deporte, medio guapa, que esté sana y que sea sincera	Listo, que le guste el deporte, medio guapo, musculado, sano y sincero
Que tenga pechos, tener buen culo, que sea guapa y que sea buena persona	Que sea buena persona
Una chica maja, simpática, sincera y que sea guapa	
Guapa y sensible	Bromista y que sepa diferenciar un momento bueno y un momento malo para ayudarte
Maja, alegre...	Buena persona

RESPUESTAS DE LOS CHICOS DEL IES PILAR LORENGAR

BUENA CHICA	BUEN CHICO
Simpática, maja, que caiga bien a la gente y se haga querer y te haga reír	
Agradable, inteligente y guapa	Agradable, inteligente, guapo
Sea amable, guapa y con sentimientos	Que no sea superficial
Que sea agradable, buena, simpática y sexy	Lo mismo que la pregunta anterior
Una chica que se sienta bien consigo misma, ya que transmitirá esa confianza, alguien amable y que pueda estar ahí en los momentos malos	Igual que la chica
Una chica amable, guapa y buena persona	Una persona que te ayuda, es amable y buen amigo
Culta, guapa, con estudios y amigable	Yo soy un chico, no defino a chicos
No sé	No sé
Maja, amable, sincera...	Majo, amable, sincero...
Maja, divertida, entretenida, etc.	Majo, gracioso, etc.
Que sea maja y agradable, guapa y extrovertida	Que te apoye y que no te deje tirado, un buen amigo

Respecto a las frecuencias, un 35,4% de los participantes dio respuestas idénticas, un 7,3% dio definiciones similares y un 52,1% dio descripciones diferentes. Un 5,2% NS/NC. Fue mucho mayor el porcentaje de chicas (48,9%) que dieron definiciones idénticas (frente a un 22,4% de los chicos); un 4,3% de las chicas dieron definiciones similares frente al 10,2% de los chicos, y un 46,8% de las chicas dieron definiciones totalmente diferentes frente a un 57,1% de los chicos.

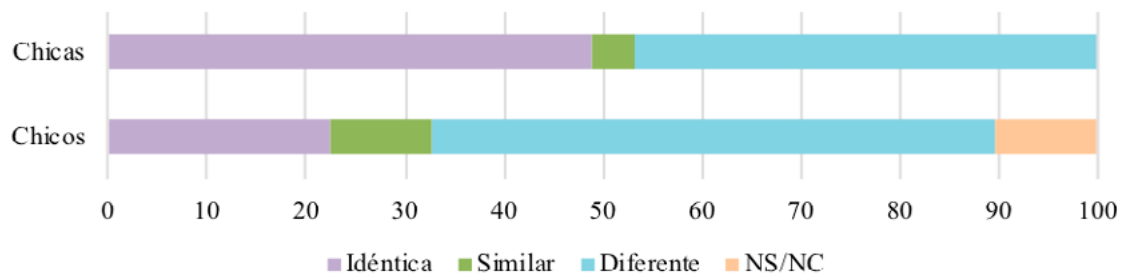
Tabla 4.10.

Diferencias de género respecto a la definición de “buen chico” y “buena chica”

Género	N	Definición				Chi-cuadrado
		Idéntica	Similar	Diferente	NS/NC	
Chicos	49	22,4%	10,2%	57,1%	10,2%	,011
Chicas	47	48,9%	4,3%	46,8%	,0%	

Figura 4.7.

Comparación de las definiciones de buen chico y buena chica en función del género del alumnado del IES Pilar Lorengar y el Colegio concertado Don Bosco.



Obras literarias citadas por los alumnos y alumnas

En la pregunta número nueve del cuestionario se pedía a los alumnos y alumnas que señalaran las cinco obras literarias que más les hubiesen marcado en la vida. Se muestran a continuación los listados de obras desagregados por género y por curso.

Tabla 4.11.

Listado de obras literarias seleccionadas por los chicos del colegio Don Bosco (5º Primaria)

OBRAS CITADAS POR LOS NIÑOS (COLEGIO DON BOSCO)

<i>La historia interminable</i> – M. Ende	<i>Stink y las zapatillas más súperapestosas del mundo</i> – M. McDonald
<i>Eragon</i> – C. Paolini	<i>¡Súper Gol! El sueño de los campeones</i> – L. Garlando
<i>Eldest</i> – C. Paolini	<i>El Minimundial</i> – T. Cahill
<i>El hijo de Neptuno</i> – R. Riordan	<i>La tribu de Camelot</i> – G. Lienas
<i>El héroe perdido</i> – R. Riordan	<i>Kika Superbruja</i> – Knister
<i>Los juegos del hambre</i> – S. Collins	<i>Las Crónicas de Narnia</i> – C. S. Lewis
<i>Las aventuras del Capitán Calzoncillos</i> – D. Pilkey	<i>La llamada de la selva</i> – J. London
<i>Gerónimo Stilton</i> – E. Dami	<i>Las fieras FC</i> – J. Masannek
<i>Moby Dick</i> – H. Melville	<i>Ulyses Moore</i> – P. Baccalario
<i>Diario de Greg</i> – J. Kinney	El científico loco ²³
<i>Bat Pat</i> – R. Pavanello	
<i>Merlín Zin-Zin</i> – M. Cantín	

23 Se trata de una serie de latas con fichas para hacer experimentos y trucos científicos, diseñados para niños y niñas a partir de los 6 años, editado por Astrolibros.

Tabla 4.12.

Listado de obras literarias seleccionadas por las chicas del colegio Don Bosco (5° Primaria)

OBRAS CITADAS POR LAS NIÑAS (COLEGIO DON BOSCO)

<i>Los juegos del hambre</i> – S. Collins	<i>Querido Estupidiario</i> – J. Benton
<i>Diario de Nikki</i> – R. R. Russell	<i>Manolito Gafotas</i> – E. Lindo
<i>Las aventuras del Capitán Calzoncillos</i> – D. Pilkey	<i>El vaquero sin rostro</i> – T. Brezina
<i>Kika Superbruja</i> – Knister	<i>El mono imitamonos</i> – C. Armijo
<i>La banda de Zoe</i> – A. García Siñeriz	<i>Las tres amigas</i> – A. M. Pol
<i>Bat Pat</i> – R. Pavanello	<i>Matilda</i> – R. Dahl
<i>Momo</i> – M. Ende	<i>Coraline</i> – N. Gaiman
<i>Los sin miedo</i> – J. M. Plaza	<i>Alfred & Ágatha</i> – A. Campoy
<i>Gerónimo Stilton</i> – E. Dami	<i>Cazadores de sombras</i> – C. Clare
<i>Tea Stilton</i> – E. Dami	<i>The host</i> – S. Meyer
<i>El diario de Sofía</i> – R. Cooper	<i>Cosas de brujas</i> – B. Geragotelis
<i>Valentina, ¿Nacho o Daniel?</i> – A. Petrosino	<i>Los hechizos de Brooklyn</i> – B. Geragotelis
<i>Los cinco</i> – E. Blyton	<i>La fauna mundial</i> ²⁴
<i>75 consejos para sobrevivir en el colegio</i> – M. Frisa	

Se encuentran títulos similares entre los nombrados por las niñas y los niños del mismo centro, en especial aquellos más promocionados por el mercado editorial, como las sagas de *Gerónimo Stilton*, *Las aventuras del Capitán Calzoncillos*, *Bat Pat*, *Kika Superbruja* o *Los juegos del hambre*. Se pone de manifiesto el efecto contagio entre estudiantes de la misma clase. Destaca el hecho de que, en general, les atraen los libros con formato de diario; tal y como corrobora el tutor del grupo, también disfrutaban redactando sus propios diarios y estas lecturas les ayudan a conectar con niñas y niños como ellos. También se encuentran títulos de autores y autoras de relevancia, como *La historia interminable*, *Momo*, *Moby Dick* y *Manolito Gafotas*. No obstante, se aprecia que las niñas nombran títulos catalogados “para niñas” como son *El diario de Sofía*, *Valentina, ¿Nacho o Daniel?*, *Tea Stilton*, *Las tres amigas* o *La banda de Zoe*. Ninguno de estos títulos es nombrado por los chicos. Queda patente la influencia del mercado editorial, que condiciona los gustos e intereses lectores a estas edades y perpetúa unos modelos desiguales basados en estereotipos de género.

24 Se deduce que puede tratarse de una enciclopedia compuesta por 10 tomos, escrita por Félix Rodríguez de la Fuente y publicada por Salvat en 1994

Tabla 4.13.

Listado de obras literarias seleccionadas por los chicos del IES Pilar Lorengar (1º y 2º ESO)

OBRAS CITADAS POR LOS NIÑOS (IES PILAR LORENGAR)

<i>Los juegos del hambre</i> – S. Collins	<i>El medallón perdido</i> – A. Alcolea
<i>Campos de fresas</i> – J. Serra i Fabra	<i>La noche más oscura</i> – A. Alcolea
<i>Mortadelo y Filemón</i> – F. Ibáñez	<i>Los gigantes de la luna</i> – G. Moure
<i>Manolito Gafotas</i> – E. Lindo	<i>El cementerio de los ingleses</i> – J. M. Mendiola
<i>El gran libro de los Monstruos</i> – P. Clua	<i>Una pandilla bestial</i> – VV. AA.
<i>El príncipe de la niebla</i> – C. Ruiz Zafón	<i>Eragon</i> – C. Paolini
<i>El retrato de Carlota</i> – A. Alcolea	<i>El código Da Vinci</i> – D. Brown
<i>La mecánica del corazón</i> – M. Malzieu	<i>El señor de los anillos</i> – J. R. R. Tolkien
<i>Detective esqueleto</i> – D. Landy	<i>El tiempo entre costuras</i> – M. Dueñas
<i>La hija de la noche</i> – L. Gallego	<i>El problema del Sahara Occidental</i> – R. López Villicaña
<i>Harry Potter</i> – J. K. Rowling	<i>El hobbit</i> – J. R. R. Tolkien
<i>El diario de Greg</i> – J. Kinney	<i>El corazón del sapo</i> – G. Sánchez Espeso
<i>El Valle de los Lobos</i> – L. Gallego	<i>La momia de Leningrado</i> – F. Lalana
<i>Juego de Tronos</i> – G. R. Martin	<i>El niño con el pijama de rayas</i> – J. Boyne
<i>El ojo de cristal</i> – C. Woolrich	<i>El diario de Ana Frank</i> – Ana Frank
<i>El asesinato de la profesora de Lengua</i> – J. Serra y Fabra	<i>Las aventuras de Ulises</i> – R. Sutcliff
<i>El asesinato del profesor de Matemáticas</i> – J. Serra y Fabra	<i>Gerónimo Stilton</i> – E. Dami
<i>Los trabajos de Hércules</i> – A. Christie	<i>Las bicicletas son para el verano</i> – F. Fernán Gómez
<i>Las lágrimas de Shiva</i> – C. Mallorquí	<i>Matilda</i> – R. Dahl
<i>Soldados de Salamina</i> – J. Cercas	<i>James y el melocotón gigante</i> – R. Dahl
<i>Mi vuelta a la vida</i> – L. Armstrong	<i>La historia interminable</i> – M. Ende
	<i>Fray Perico y su borrico</i> – J. Muñoz Martín

Además de los títulos recogidos en la tabla anterior, ha habido quienes han nombrado a autores como Carlos Ruiz Zafón y Agatha Christie, pero sin especificar un título en particular. También han mencionado los libros de metáforas, las enciclopedias de animales y los cómics en general. Un chico nombra entre sus lecturas *Nemo* y *Chicken Little*, que son títulos de películas infantiles. Por último, otro chico que afirma “odiar” la lectura, señala como obra de referencia “El Quijote”, por lo que no se ha tenido en cuenta.

Tabla 4.14.

Listado de obras literarias seleccionadas por las chicas del IES Pilar Lorengar (1º y 2º ESO)

OBRAS CITADAS POR LAS NIÑAS (IES PILAR LORENGAR)

<i>Las crónicas de la torre</i> – L. Gallego	<i>Marina</i> – C. Ruiz Zafón
<i>El cementerio de los ingleses</i> – J. M. Mendiola	<i>Campos de fresas</i> – J. Serra i Fabra
<i>Fairy Oak</i> – E. Gnone	<i>Viaje de ida y vuelta</i> – G. Piqué
<i>Harry Potter</i> – J. K. Rowling	<i>El príncipe de la niebla</i> – C. Ruiz Zafón
<i>El niño con el pijama de rayas</i> – J. Boyne	<i>El Valle de los Lobos</i> – L. Gallego
<i>Carolina se enamora</i> – F. Moccia	<i>El retrato de Carlota</i> – A. Alcolea
<i>Preocupados.com</i> – J. Wilson	<i>El medallón perdido</i> – A. Alcolea
<i>El diario de Greg</i> – J. Kinney	<i>Crepúsculo</i> – S. Meyer
<i>Donde los árboles cantan</i> – L. Gallego	<i>Los juegos del hambre</i> – S. Collins
<i>Buenos días, Princesa</i> – Blue Jeans	<i>La noche más oscura</i> – A. Alcolea
<i>Tres años en Nueva York</i> – A. Galán Pérez	<i>El juego de Ender</i> – O. Scott
<i>The Iron King</i> – J. Kawana	<i>Canciones para Paula</i> – Blue Jeans
<i>Bajo la misma estrella</i> – J. Green	<i>El verano que me enamoré</i> – J. Han
<i>Divergente</i> – V. Roth	<i>A tres metros sobre el cielo</i> – F. Moccia
<i>Memorias de Idun</i> – L. Gallego	<i>La cabaña en el árbol</i> – Gillian Cross
<i>Besos de murciélago</i> – S. Hervas	<i>Gerónimo Stilton</i> – E. Dami
<i>El secreto de los gemelos</i> – C. Puerto	<i>Tea Stilton</i> – E. Dami
<i>Todo empezó aquel verano</i> – A. Trigiani	<i>Kika superbruja</i> – Knister
<i>El valle de los dragones</i> – W. Hohlbein y H. Hohlbein	<i>Entre tonos de gris</i> – R. Sepetys
<i>El diario de Ana Frank</i> – A. Frank	<i>Matilda</i> – R. Dahl
<i>El pequeño Nicolás</i> – J. J. Sempé y R. Goscinny	<i>Las crónicas de Narnia</i> – C. S. Lewis
<i>Las aventuras de Ulises</i> – R. Sutcliff	<i>Mortadelo y Filemón</i> – F. Ibáñez
<i>Donde los árboles cantan</i> – L. Gallego	<i>Romeo y Julieta</i> – Shakespeare
<i>Cazadores de sombras</i> – C. Clare	<i>Astérix y Obélix</i> – A. Uderzo y R. Goscinny
<i>Ojo de nube</i> – R. Gómez Gil	<i>No sonrías que me enamoro</i> – Blue Jeans
<i>Las brujas</i> – R. Dahl	<i>Tengo ganas de ti</i> – F. Moccia
<i>Querida Susan, querido Paul</i> – C. Nostlinger	<i>El principito</i> – A. de Saint-Exupéry

Además de estos títulos, una niña afirma que entre sus lecturas favoritas se encuentran las poesías de Bécquer y otra menciona “La bella durmiente” (se desconoce a qué versión se refiere). Hay quienes indican como lecturas favoritas las enciclopedias de animales, los libros de repostería y *El libro de la magia* (no identificado).

Entre los autores de LIJ más nombrados por los niños y niñas de 1º y 2º de ESO destacan Ana Alcolea, Laura Gallego, Jordi Serra i Fabra, Fernando Lalana, Carlos Ruiz Zafón, José María Mendiola, Michael Ende, Roald Dahl y J. K. Rowling. Resulta grato encontrar abundantes títulos de obras literarias de calidad, entre ellas, las seleccionadas por el profesorado de Lengua castellana y Literatura como corpus de lecturas obligatorias para su asignatura. De este hecho se extraen dos conclusiones, como

comentó el profesorado. En algunos casos, los participantes apenas han leído nada más que las lecturas obligatorias y por eso no son capaces de nombrar otras obras. En otros casos, estos libros sí les han marcado de forma positiva y han supuesto para ellos un punto de partida en su afición por la lectura. Es posible comprobarlo gracias a que dichos participantes nombran, entre sus lecturas favoritas, otras obras de los mismos autores y autoras, lo que da a entender que las disfrutaron y comenzaron a desarrollar su propio criterio de selección de títulos.

Tabla 4.15.

Obras de lectura obligatoria del IES Pilar Lorengar

Curso	Obras
1º ESO	<i>El cementerio de los ingleses</i> , José María Mendiola <i>El medallón perdido</i> , Ana Alcolea <i>El valle de los lobos</i> , Laura Gallego <i>Las aventuras de Ulises</i> , Rosemary Sutcliff Antología de cuentos tradicionales, leyendas aragonesas y algunos poemas
2º ESO	<i>Campos de fresas</i> , Jordi Serra i Fabra <i>El retrato de Carlota</i> , Ana Alcolea <i>El príncipe de la niebla</i> , Carlos Ruíz Zafón

No obstante, se percibe que parte del alumnado no nombra obras de relevancia literaria, por lo que se infiere que esas niñas y niños no han desarrollado el hábito de la lectura. Otro dato importante es la escasez de obras clásicas. Los docentes indicaron que no suelen trabajar con literatura clásica en las clases por el rechazo y la desmotivación que manifiestan los chicos y las chicas. Es comprensible, por tanto, que este tipo de obras no influya en la construcción de sus identidades y que manifiesten una escasa educación literaria respecto a la intertextualidad y al imaginario colectivo literario. En el caso del IES Pilar Lorengar, tan solo han conseguido acercar la literatura clásica al alumnado mediante adaptaciones, como *Las aventuras de Ulises*, o a través de pequeñas piezas (leyendas, poemas, etc.).

Por otra parte, entre las obras contemporáneas aportadas se pueden encontrar numerosos *best-sellers*, como las sagas *Crepúsculo*, *Divergente*, *Los juegos del hambre* o las novelas de Dan Brown. Estas obras presentan como objetivo principal ser vendidas a la mayor cantidad posible de personas, en este caso a niños, niñas y adolescentes. Este fenómeno provoca la uniformidad en los gustos del lectorado y la estandarización de las lecturas, lo que supone un empobrecimiento del criterio de selección de obras y una dificultad a la hora de enfrentarse a textos más complejos. Los lectores y lectoras se encuentran así encasillados en lecturas definidas “por el vertiginoso ritmo de los acontecimientos, la sensación inicial de *enganche* y el

rápido consumo de una gran cantidad de páginas, elementos a los que aluden repetidamente como aspectos positivos cuando describen sus lecturas” (Colomer y Munita, 2013, p. 41).

Al hablar de *best-seller*, no se cuestionan las obras literarias que, debido a su gran calidad, han resultado ser un éxito de ventas y, a día de hoy, siguen siendo títulos de referencia en la historia de la literatura, sino las obras de carácter comercial o *novelas-tipo*, que son productos paraliterarios que buscan la aceptación masiva de todo el lectorado. La calidad literaria queda en un segundo plano, lo cual facilita que puedan acomodarse con facilidad al gran público (Lluch, 2003). Están dirigidas a lectores y lectoras que buscan un placer inmediato con un mínimo esfuerzo, y que no quieren que sus expectativas se vean defraudadas. “En estos casos la experiencia de la lectura se asocia al entretenimiento o a la evasión, no al placer estético o a la reflexión” (Sanjuán, 2013, p. 185). Estas obras son potentes instrumentos de transmisión de estereotipos, pues presentan personajes estáticos²⁵ y planos²⁶, como explica Lluch (2003). No obstante, pueden tener valor como un mecanismo de enganche a la lectura. Una vez afianzado el hábito, es más probable que nazca el deseo por demandar literatura de calidad. Además, las chicas de 1º y 2º de ESO nombran numerosas novelas románticas de autores como Blue Jeans, Federico Moccia y John Green entre otros, plagadas de estereotipos y destinadas al público femenino, un claro reflejo de la influencia del mercado editorial en los gustos del lectorado juvenil. Este tipo de obras perpetúan creencias y actitudes sexistas potenciando los mitos del amor romántico y distorsionando las expectativas de las adolescentes en torno a las relaciones afectivas o de pareja, lo que acentúa la brecha de la desigualdad de género.

4.3.3. Análisis semiótico de la producción creativa de relatos

Una vez completados los formularios, se planteó al alumnado una actividad de escritura creativa que le permitiera reflexionar sobre cómo sería su reino deseado, ubicándose en el papel protagonista. Tras negociar con el profesorado, se acordó que el alumnado del IES Pilar Lorengar presentaría una descripción de su reino y, el alumnado del colegio Don Bosco, un cuento inspirado en *La princesa que escogía* de Ana Maria Machado, puesto que eran los temas que estaban estudiando en ese momento en la asignatura de Lengua castellana y Literatura. Tras la entrega de los textos, se realizó un análisis semiótico en el que emergieron una serie de categorías relacionadas con la construcción de sus identidades.

25 Con atributos escasos y constantes a lo largo de la trama.

26 Construidos en torno a una virtud o un defecto.

4.3.3.a) IES Pilar Lorengar

Se solicitó a los participantes que en sus escritos reflejaran una descripción de su reino soñado, tal y como les gustaría que fuese. Hubo quienes manifestaron disconformidad con el concepto de monarquía y prefirieron describir un lugar soñado sin ubicarse en el rol de reyes o reinas. De ahí que la inmensa mayoría de los títulos tengan relación con la temática propuesta (“Mi reino”, “Mi reino perfecto”, “El reino de mis sueños”, “Mi propio reino”, “Mi reino ideal”, “Este es mi reino”, “Cómo sería mi reino”, “Si yo fuera príncipe”) pero se den también otros diferentes (“Mi mundoooo”, “Mi mundo ideal”, “La vida de mis sueños sería...”). Tras la codificación y el análisis de los textos, se han clasificado las categorías emergentes tal y como se recoge en la tabla 4.16. Se encuentran agrupadas en tres bloques: la identidad o *deseo de ser*, es decir, todo lo relacionado con sus intereses, aspiraciones y metas vitales, los modelos de masculinidad y feminidad basados en estereotipos de género y las relaciones de intertextualidad presentes en sus relatos.

Tabla 4.16.

Categorías emergentes en los relatos presentados por el alumnado del IES Pilar Lorengar

IDENTIDAD (<i>deseo de ser</i> , aspiraciones)	
Chicos	Chicas
Semejanzas	
Ser rico – ambición (con mayor frecuencia)	Ser rica – ambición
Ser rico – necesidad	Ser rica – necesidad
Ser rico – generosidad	Ser rica – generosidad (con mayor frecuencia)
Crecimiento profesional (con menor frecuencia)	Crecimiento profesional (con mayor frecuencia)
Aceptación social	Aceptación social
Igualdad social, justicia y democracia	Igualdad social, justicia y democracia
Diferencias	
Eludir responsabilidades (apatía)	Asumir responsabilidades (interés en tareas)
Ocio y tiempo libre orientado a la fiesta, al descanso y al juego (falta de estímulos)	Tiempo libre orientado a la formación y a la cultura (para sí mismas y para los demás)
Ser poderoso (egocentrismo)	Cuidado del medioambiente
Emancipación, libertad de elección	Ser madre y esposa (en pocos casos y siempre tras haber desarrollado su carrera profesional)

ESTEREOTIPOS (modelos)

Masculinos	Femeninos
Reino: lujoso, con palacios o chalets, pistas de deportes, parques de atracciones, tecnologías, coches de lujo, asistenta personal.	Reino: lujoso, con palacios y aldeas, jardines, naturaleza salvaje, bonitas prendas y accesorios.
Deporte: fútbol y, en menor medida, rugby y carreras de coches.	Con menor frecuencia: Deporte: fútbol femenino y taekwondo
Con menor frecuencia:	Chico ideal: guapo, fuerte, deportista.
Chica ideal: 90-60-90, la madre de sus hijos	Sueño ideal: comer y no engordar.
Agresividad: armas, matones.	Importancia a las relaciones románticas.

EDUCACIÓN LITERARIA (intertextualidad)

Chicos	Chicas
Semejanzas	
Reinos medievales tradicionales: castillos, aldeas, campesinos, caballeros, dragones.	Reinos medievales tradicionales: castillos, aldeas, campesinos, caballeros, dragones.
Tecnologías propias de la ciencia-ficción.	Tecnologías propias de la ciencia-ficción.
Parajes selváticos y naturales (Pocahontas, Tarzán, <i>El libro de la Selva</i>)	Parajes selváticos y naturales (Pocahontas, Tarzán, <i>El libro de la Selva</i>)
Reino bajo el mar (Atlantis)	Reino bajo el mar ("La Sirenita")
Reinos de dulce y caramelo (<i>Charlie y la fábrica de chocolate</i> , "Hansel y Gretel")	Reinos de dulce y caramelo (<i>Charlie y la fábrica de chocolate</i> , "Hansel y Gretel")
Torres llenas de estanterías con libros (el Mago Merlín o <i>La princesa que escogía</i>).	Torres llenas de estanterías con libros (el Mago Merlín o <i>La princesa que escogía</i>).
Diferencias	
Esposa entregada y hacendosa ("Cenicienta")	Reina hermosa como la nieve ("Blancanieves")
Poderes mágicos (Harry Potter)	Reino de Walt Disney con todos sus personajes:
Pasión por el fútbol y los deportes (obras literarias, cómics y dibujos animados deportivos).	Bambi, Tambor, el Jorobado de Notre Dame, los Aristogatos, Rapunzel...
Jugar siempre y no tener responsabilidades (Peter Pan)	Importancia de los libros y la cultura (<i>La Bella y la Bestia</i> o <i>Matilda</i>)
	Zapatos de cristal ("Cenicienta")

Deseo de ser

En la mayoría de las redacciones se puede observar que, en los reinos soñados, priman la ostentidad y el lujo, lo que sugiere un *deseo de ser rico*. Prácticamente todos los estudiantes, chicos y chicas, manifiestan su deseo de habitar "grandes mansiones", "un palacio", "un castillo en las montañas" o "un chalet enorme" con grandes jardines y piscinas "con un montón de hinchables, un tobogán, un trampolín", "un porche para tomar el sol", todo ello situado en un enclave de ensueño. Unos

cuantos adolescentes manifiestan también su deseo de poseer, en una de las torres de su castillo, una biblioteca llena de libros, similares a las que poseen la niña protagonista de *La princesa que escogía*, de Ana María Machado, o el Mago Merlín. Sin embargo, sí se perciben diferencias entre los chicos y chicas respecto a las comodidades de sus viviendas. Las chicas se decantan más por los motivos florales, reinos con casas “de fachada blanca con muchas flores de colores rosas, rojos y morados decorando los balcones”, donde habría “rosas, amapolas, geranios, orquídeas, petunias...” con jardines donde “pudieran jugar los niños” y un río en el que “los enamorados se montarían en barquitas con forma de cisne y navegarían cogidos de la mano”; también tienen interés en ciertos tipos de habitaciones, como “un gran vestidor con todo tipo de prendas, de todos los colores”. Ellos, en cambio, prefieren poseer “un campo de fútbol”, “un aeropuerto”, “una pista de hielo” “un cine 3D y 4D”, “un parque de atracciones” e incluso “un circuito de F1 para cuando me aburra”. Además, los chicos muestran un interés más elevado por los vehículos de lujo, lo cual refleja un claro estereotipo. Un alumno señala que “mi reino sería perfecto si tuviera un castillo grande, 4 ferraris rojos y unos 3 negros” y añade que “en mi casa, en mi jardín, tengo aparcados mi jet privado, mi yate privado y avión familiar”. Otro alumno indica que desea poseer “5 sirvientes, 10 perros y un garaje entero de coches de lujo”. La fijación por el gran tamaño de sus hogares y sus habitaciones es bastante común entre todos, lo que puede sugerir una insatisfacción con su vivienda real, o con alguna carencia como, por ejemplo, no poder contar con un cuarto propio donde tener intimidad. Uno de los alumnos dedica su texto íntegro (titulado “El reino de mis sueños”) a describir cómo sería su casa perfecta, la cual “tendría una biblioteca con ordenador y estanterías con muchos libros. Una habitación con mi cama, un ordenador, una tele y un escritorio con estanterías, un armario con ropa”, alguna consola de videojuegos y material deportivo, entre otras cosas, es decir, nada fuera de lo normal.

Tras este manifiesto interés por el dinero se vislumbran detalles reveladores. En algunas redacciones quedan patentes las características sociales y familiares de este alumnado en particular, puesto que los textos no reflejan avaricia, sino necesidad. Es decir, que estos planteamientos se alejan del *deseo de ser rico* para acercarse al *deseo de dejar de ser pobre* o, en ocasiones, al *deseo de poder ser generoso*. Un alumno manifiesta el deseo de que en su reino haya “muchos centros comerciales y muchas tiendas” y la importancia de ello radica, según el alumno, en que “en las tiendas es donde se vende la comida”. Por último, añade que “habría parques de atracciones por todos los sitios para que la gente nunca estuviese triste ni preocupada por nada”. Una alumna señala que sería ideal “que todas las personas nos pudiéramos comprar todo, no que las cosas caras solo se las pudieran comprar los que tienen dinero, que las cosas no fueran caras”; por tanto, no reclama lujos solo para sí misma, sino para todos, es decir, desea justicia e igualdad social. Otro alumno, de procedencia africana, indica en su redacción que “el dinero que seguro que me sobraría se lo daría a los países pobres, gente necesitada y a los orfanatos” al mismo tiempo que “les daría dinero a todos los estudiantes al mes,

para que pudieran ayudar a sus padres”. Este chico llega más lejos en sus afirmaciones, señalando que “pediría matones para que mataran a todos y cada uno de los sinvergüenzas que nos roban el dinero (presidentes)”. Esta redacción es un reflejo de las inquietudes y miedos del alumno, puesto que la situación económica actual, sumada a las noticias relacionadas con los delitos económicos de personas públicas (que probablemente serán comentadas en los hogares de estos chicos y chicas) es muy desalentadora para las familias obreras de clase media-baja, muy abundantes en el barrio de La Jota, y los adolescentes, tanto chicos como chicas, lo perciben. Un adolescente señala que, en su reino, “nadie sería pobre, todo el mundo tendría dinero, pero no mucho, porque el dinero cambia a las personas” y otro argumenta que “la felicidad no se compra con una tarjeta VISA”. Un chico solucionaría las desigualdades por motivos de dinero volviendo a un sistema de trueque, “así que toda la gente que necesitase algo de otros trabajos se lo diese, solo que él también tendría que dar cuando viniesen”, y una chica desea que habitaciones para “hacer talleres de cocina, de maquillaje, para hacerte tu propia ropa...”. Estos son algunos de los deseos de adolescentes que sueñan con igualdad económica y social.

Una minoría de participantes refleja en sus escritos un rechazo a la ostentación material y manifiesta otras preferencias, como la posibilidad de viajar a menudo o de poder vivir en un entorno natural inigualable. Una chica afirma que su “reino favorito sería en Islandia, rodeada de animales, volcanes, naturaleza” y no querría vivir en un palacio, sino en una cabaña. Otra alumna señala que su “reino ideal sería como el de ahora, pero con una casa un poco más grande” manifestando satisfacción con su realidad actual, e incluso añade que “cuando tuviera dinero ayudaría a los demás con él”. Además, incorporando matices de ciencia-ficción a su redacción (algo poco frecuente en el resto de textos) señala que “habría unos teletransportadores para estar con familiares que estén en otros países”, lo cual puede sugerir una carencia familiar. Un chico aporta una nota original en su texto afirmando que le encantaría tener “el techo de cristal para poder ver el cielo y las estrellas”. Estos deseos se encuentran relacionados con un plano emocional. Por último, hay chicos y chicas que describen su reino con tintes medievales, y se ubican dentro de un castillo “hecho de piedra con pasadizos secretos”, en el cual “desde una pequeña ventana se pudiera ver a los aldeanos trabajando felices”, y además, “en el pie de la montaña estarían las chozas de los campesinos, y los huertos, y las granjas también”, lo que supone una clara manifestación de la influencia de la literatura y el cine en su bagaje cultural, ya que tienden a asociar los conceptos de “reino” y “reyes” con las películas de caballería y a los cuentos clásicos de príncipes y princesas.

Un chico y dos chicas describen su reino como un lugar hecho de dulces y golosinas, “donde los habitantes fueran de mazapán, los lagos y fuentes de chocolate, los árboles de miel, las casas de turrón” y, además, en el castillo, “las mazmorras serían de chicle para que los presos que intentasen escapar quedasen pegados”. Este es solo un pequeño fragmento de muchos, en los que se aprecia

una clara influencia de relatos como el cuento popular “Hansel y Gretel”, de los hermanos Grimm, o *Charlie y la fábrica de chocolate*, de Roald Dahl. En relación con esta intertextualidad, también se encuentran relatos desbordantes de imaginación, como el de un adolescente que escribe: “mi reino de fantasía está bajo el mar, cubierto por una gran burbuja, para poder respirar” y añade que “está lleno de billones de farolas ya que la luz del Sol hasta el fondo del mar no llega”, que evoca a la enigmática ciudad perdida de Atlantis, o el de una chica que afirma que en el mar de su reino “te conviertes en sirena”. Alude a lectores y lectoras afirmando: “estaréis pensando, qué infantil, pero es muy bonito ver en el fondo del mar los animales y plantas, jugar con los delfines, ballenas...”, lo cual evoca a “La Sirenita” de Andersen (1999). Otra adolescente, que no se ubica a sí misma en el papel de princesa, señala que “el Rey sería majestuoso, simpático y llevaría elegantes ropas. La Reina, tan bella como la nieve, llevaría puesto un precioso vestido azul y estaría siempre ofreciendo una sonrisa”, descripción propia de un cuento de hadas. Otra chica nombra a Walt Disney en su texto, e incorpora en su reino a personajes representados por la factoría de animación, como Bambi y Tambor, los Aristogatos, el jorobado de Notre Dame o Rapunzel. Los parajes naturales y salvajes en los que muchos adolescentes ubican sus reinos, así como su interés por los animales, evocan a los territorios característicos de historias como las de Pocahontas y Tarzán, o *El libro de la selva* de Rudyard Kipling. Un alumno menciona que le gustaría tener el súper poder de “hablar sin mover los labios”. Esta capacidad de poseer cualidades sobrenaturales recuerda, entre otros, al pequeño mago Harry Potter, personaje bastante influyente –tanto por los libros como por las películas– en esta generación.

En relación con el *deseo de ser rico*, pero no por precariedad o necesidad, encontramos el *deseo de ser poderoso*, de estar por encima de los demás, y se da con mucha más frecuencia entre los chicos. Uno de ellos señala que “habría algún palacio, pero nunca más guapo que el mío, porque el mío es el más guapo más resistente más decorado porque... SOY EL REY”. Añade además que “conmigo vivirían yo, mi reina, mis 10 mayordomos y mis 3 hijos”, anteponiendo sus intereses y su propia persona a los de los demás. Otro compañero señala que “no habría leyes y pensaría yo solo sin que nadie me ayude en hacer más lujosa mi mansión”, reflejando un *deseo de emancipación y de libertad de elección*, algo común en la adolescencia. En esta misma línea, otro chico señala que “tú eres tu propio amo y tú eliges las decisiones que tú consideres oportunas”. No obstante, también se encuentra el polo opuesto, como un adolescente que señala que “tendría personas trabajando para mí” pero con el matiz de que “tendría personas que me llevaran las cuentas, que me dijeran lo que tengo que hacer...” lo que refleja un interés en evitar sus obligaciones de rey para poder centrarse solo en el ocio y el disfrute. Este *deseo de eludir responsabilidades*, presente en algunos chicos, se contrapone al *deseo de ser responsable* que manifiestan algunas chicas, como una alumna que señala que “no dejaría que mis sirvientes lo hicieran todo por mí, sino que yo también haría tareas del hogar”.

Otro rasgo común entre los adolescentes es el *deseo de aceptación* por parte de los demás, y queda reflejado en afirmaciones como “todo el mundo me querría, porque sería muy generoso con todos”. Otro alumno señala que “en mi reino no existen prejuicios, a la gente se le juzga por lo que demuestra, la gente no se mete tanto en la vida de los demás, se preocupan más en sus propios asuntos” poniendo de manifiesto uno de los temores propios de la adolescencia: ser el blanco de las miradas, ser juzgado o ser rechazado. El alumno finaliza su relato añadiendo que “en mi reino se perdona, ya que todos somos humanos y todos tenemos fallos”. Por su parte, una chica indica que no querría “ser la típica princesa, amable y perfecta, sino ser como yo fuera” y otra señala que “para nada quisiera ser la reina y a mi lado gente que me quiera como soy, no voy a cambiar para gustarles a ellos”.

Otro de los temas recurrentes es el de las aspiraciones y metas en la vida. A la luz de los resultados, se puede afirmar que las chicas son mayoría a la hora de mencionar en las redacciones sus *deseos de crecimiento personal y profesional*. Como ya quedó patente en el análisis cuantitativo de los datos del cuestionario, las chicas priorizan emprender estudios superiores y trabajar a formar una familia y tener hijos, aunque no descartan lo segundo una vez cumplidas sus metas. Como ejemplos, hay escritos que afirman que “me dedicaría a estudiar una carrera o para ser arqueóloga, o para ser médica, o para ser profesora de educación especial o de Naturales” y “más tarde me casaría y tendría 3 hijos”. Otra chica señala que su casa ideal sería una en la que “pudiera tener una habitación para los libros y estudiaría lo que quisiera ser de mayor”. Una reflexión interesante la aporta una alumna que señala que “no querría quedarme en casa, sino que preferiría salir a la calle a luchar por mis sueños, como trabajar y dedicarme a las actividades que más me gustan” y especifica que “me gustaría trabajar como arquitecta, ingeniera, psicóloga o criminóloga”, aportación que rompe con los estereotipos de género clásicos. Otras alumnas manifiestan ideas en la misma línea: una expone que en su reino “las mujeres tendrían derecho a tener el trabajo que se propusiesen” y otra señala que “en mi reino imaginado no soy una princesa, soy periodista, porque es lo que quiero ser de mayor”.

Una alumna manifiesta su *deseo de formación y cultura* indicando que “tendría dinero, pero no lo derrocharía, lo utilizaría para poder hacer las carreras que quisiera”. Y añade que “sería bailadora profesional de jota y me conocerían en todo el mundo”. Otra chica señala que, en su reino, en todos los colegios “darían diferentes idiomas, talleres de dibujo y música” manifestando sus inquietudes artísticas, y además añade que “no habría deberes ni exámenes, a los alumnos se les valoraría en clase”. No es la única alumna que manifiesta su disconformidad respecto a la manera en que son evaluados. Por último, otra chica afirma que “todo el mundo tendría un acceso gratis a los museos”, además de que “las drogas estarían prohibidas”. Se ven abundantes referencias a bibliotecas para que los ciudadanos y ciudadanas “pudieran leer todos los libros que quisieran”, especialmente en los relatos de las chicas. Con mucha menos frecuencia, se encuentran algunas manifestaciones sobre el

deseo de crecimiento personal y profesional en chicos, como uno que señala que “aunque fuera rico trabajaría en el diseño de videojuegos o algo relacionado con la informática, porque es mi sueño”.

En las redacciones, los chicos manifiestan más interés por el ocio, el tiempo libre y la fiesta. Algunos se decantan por una manera de vivir y pasar el rato “descasando y jugando”, pues su sueño es “no trabajar, no estudiar y que te paguen” y varios coinciden en que “no trabajaría y me pegaría todo el día de relax”. En general, una de las mayores aspiraciones de estos chicos es no aburrirse y no tener que dedicar tiempo a responsabilidades. En sus textos manifiestan apatía hacia sus estudios y no muestran aspiraciones más allá de salir de fiesta, ligar o jugar a fútbol.

Respecto a la manifestación de principios, creencias, ideas y valores que reflejan el *deseo de igualdad social* o el *deseo de justicia*, varias chicas señalan que: “mi reino perfecto sería divertido, colorido, alegre y tratando a todas las personas que vivieran, tuvieran igualdad de derechos”, “la gente no sería mala, no mataría, etc..., porque sería humilde, buena, por eso mismo no habría cárceles”, “lo más importante es que en el reino de mis sueños no hay lugar para las guerras ni para la maldad, ni para la gente que pasa hambre o padece enfermedades”, “en ningún caso habría una sola persona que se quedaría sin comida o sin una cama donde dormir” y “no llevaría corona, me parece una cosa que te hace ser más que los demás, y eso no es así”, entre otras. También se encuentran algunas de estas propuestas entre los chicos, como uno que señala que “pondría leyes contra el maltrato animal y humano” y añade que “sería una sociedad muy igualada económica como culturalmente, muy rica, lista e inteligente y con gente muy feliz y trabajadora” y otro que indica que “en el reino de mis sueños no se admiten dictaduras ni exclusiones de ningún tipo, ya sea por color de piel, cultura o religión”. En este instituto abundan los estudiantes hijos e hijas de inmigrantes y esta multiculturalidad, a la vista de los comentarios plasmados por este grupo, abre la mente del alumnado a la aceptación social. Otro chico, en su texto, desea la libertad de culto para su reino, “no como en otros lados, que se juntan un grupo de personas capaces de modificar el pensamiento para que sigan una serie de actos que pueden llevar a conflictos y demás”.

La mayoría de los participantes inciden en el concepto de democracia, como un chico que no querría ser el rey, pero aceptaría su existencia con una condición: “el rey tendría que tomar las decisiones, pero el pueblo votaría si las acepta o no”, o una chica cuyo reino sería “sin monarcas que lo único que hacen es vivir a nuestra costa”. Se percibe en estas afirmaciones un reflejo de la realidad social que les toca vivir.

Algunas chicas hacen mención al medioambiente indicando que en sus reinos “no habría mucha contaminación porque la ciudad sería ecológica”, o describiendo el entorno de sus hogares como un paraíso con “prados siempre floridos, montañas verdes y cumbres nevadas y una playa enorme con fina arena y cálidas aguas cristalinas”.

Una de las alumnas manifiesta en su redacción que ella no cambiaría nada de su vida actual, ni si quiera en su reino soñado, porque le gustan su gente y su barrio, es un lugar tranquilo, “con paz, pero también tiene que haber diversión, alguna peleilla, algún robo...”. Quiere una vida con “color. Saber las consecuencias, pero no estar sentado viendo pasar la vida”.

Por último, algunos alumnos presentan un discurso algo derrotista o pesimista, como uno que indica, tras describir su reino, que “todo esto es imposible, pero soñar es gratis, de momento...” y otro que señala que “siempre sueño con un mundo así, pero los sueños, sueños son”, parafraseando a Calderón.

Gustos e intereses

Bastantes relatos muestran la importancia que los chicos le dan al deporte, es evidente que lo consideran una de sus grandes pasiones. La mayoría de ellos se centran únicamente en el fútbol, con la excepción de uno que afirma que “todos los deportes son aceptados pero el mejor de todos es el rugby”. Cabe destacar que, aunque no abundan las referencias al deporte entre las chicas, una de ellas sí manifiesta su pasión hacia “el fútbol, que es el que yo practico”. Añade que “me gustaría que se conociera mucho más el femenino y que se televisaran los partidos igual que el masculino”. Otra de las chicas afirma que, para ella, “sería perfecto ser maestra de taekwondo conocida por todo el mundo”.

Respecto a temas relacionados con las apariencias y el aspecto físico, prácticamente no se encuentran descripciones personales. Unas pocas chicas sí mencionan su ropa. Dos de ellas señalan que “yo llevaría ropas espectaculares y una diadema de diamantes” y “me gustaría llevar una corona de oro con un collar, un vestido azul claro y unos zapatitos de cristal”, que son claras referencias a personajes femeninos tradicionales, como Cenicienta. Otra chica desea alejarse del estereotipo de princesa clásica afirmando que “no sería la típica mujer que fuera muy arreglada con vestidos de gala y tacones” y que preferiría vestir con “vaqueros, sudadera y unas zapatillas tipo «Vans»”. No se han encontrado más detalles sobre el atuendo en ninguna redacción.

El comentario de una chica llama especialmente la atención, ya que afirma que uno de sus sueños sería “comer todo lo que quisiera y no engordar”, dejando patente una inseguridad corporal bastante común entre las chicas de esta edad. Por otra parte, uno chico realiza una breve, pero significativa, descripción de su mujer soñada: “mi reina en principio sería 90-60-90 y luego tendría un vestido no, pantalones cortos y tirantes”, dejando patente una creencia sexista y superficial respecto al estereotipo de mujer atractiva. En relación con estos estereotipos sobre el aspecto físico se pueden encontrar deseos como el de una chica que afirma que “mi marido sería muy guapo, y estaría muy fuerte”, y otra que imagina que “mi novio ideal sería un chico gracioso, agradable, deportista, que le

gustasen los animales, como a mí”. Otra chica fantasea con la idea de enamorarse de “una persona diferente a mí, tanto que, al conocernos, no nos caímos bien” y añade que, “como dicen, te puedes enamorar de una persona fuera de tu estereotipo soñado”, perpetuando de esta manera otro estereotipo, que los polos opuestos se atraen. Además, hacia el final de su relato, señala que “mis amigas también conocieron a su hombre ideal” y describe brevemente los encuentros amorosos de todas ellas, lo cual pone de manifiesto la importancia que esta chica les otorga a las relaciones románticas. Una alumna lleva esta inquietud aún más lejos señalando que “yo estaría casada con un chico cuyas iniciales son A. P. C., él es bombero”, y añade que “tendríamos dos hijos, Álvaro y Nerea”, dejando entrever que sus fantasías pueden tener relación con su vida real. No obstante, no centra su relato íntegro en esta idea, puesto que afirma que antes de casarse y de ser madre, “yo me habría sacado la carrera de derecho”. Otra alumna que también menciona el matrimonio señala que “a la hora de casarme esperaré a terminar los estudios, viajar por todo el mundo” y al final añade que le gustaría “tener hijos, pero sin tener ninguna prisa y todo a su debido tiempo”, lo que permite asumir que, aunque casarse y ser madre es un deseo presente en estas chicas, no lo anteponen a sus sueños de ser mujeres independientes y formadas. Un chico también hace mención al tema del amor romántico señalando que, en su reino soñado, “te pueden romper el corazón, debido al amor, pero estará toda tu gente querida para apoyarte”. Se infiere que ha vivido una experiencia relacionada con el rechazo, o le preocupa llegar a vivirla.

También se dan algunos comentarios relacionados con las relaciones, pero desde un punto de vista menos igualitario, como el de un chico que afirma que en su reino viviría “con una mujer que me cuide y seamos felices”. Otro alumno señala que “las princesas son pretendientas mías, para que se casen conmigo. De momento, no he encontrado a ninguna como a mí me gustan, ya que algunas se han presentado por el dinero y otras por vestir bien”, comentario sexista que asocia a las mujeres con identidades frívolas, superficiales e interesadas. Otro chico señala que, en su mansión, “en la 2ª planta estaría la estancia de mi asistente personal (su cama, baño, ropero)” y añade que en otra planta se encontraría “la cocina donde la asistente trabajaría”. Estos planteamientos son casos aislados y podrían suponer una provocación hacia las lectoras del texto (la profesora de lengua y la investigadora). No se trata de una conducta recurrente entre los chicos. Además, también hay algún comentario sexista entre los textos de las chicas. Una de ellas afirma que “yo sería la reina, tendría más importancia la reina que el rey y tendríamos hijos e hijas, para que después de nosotros gobernarán el reino”, donde manifiesta su deseo de superioridad, y otra que señala que “a mí me gustaría ser princesa, porque al ser reina te tienes que ocupar de casi todo, aunque el que se ocupa de todo es el rey”, dejando entrever el aprendizaje de un estereotipo de género. Aunque son pocos los casos en los que chicos y chicas manifiestan creencias sexistas, es importante prestarles atención, pues no dejan de ser el reflejo de unos aprendizajes perjudiciales.

Por último, no se han encontrado comentarios hostiles, ni tampoco racistas. Tan solo un chico manifiesta un deseo homófobo: “que no haya homosexuales en mi reino. Pero admito lesbianas”. La agresividad queda más patente en los textos de los chicos, como en el citado anteriormente: “pediría matones para que mataran a todos y cada uno de los sinvergüenzas que nos roban el dinero (presidentes)”. Un chico indica que sería importante “tener armas en casa para proteger mi chalet”, y otro sueña con tener en su garaje, aparte de coches de lujo, “un tanque personalizado”. Aunque son escasas las manifestaciones violentas, sí es relevante que se den tan solo entre los chicos.

Para terminar, cabe señalar que, al contrastar los escritos de los participantes con su perfil lector, se observa que tan solo tres alumnos con perfil *no lector* han presentado los textos, puesto que no era una actividad obligatoria. Se puede apreciar que son estos tres alumnos los que tienen una redacción más pobre, una peor ortografía y unos planteamientos más radicales y sexistas. Tampoco son grandes escritos los del alumnado con nivel de *lector/a por obligación*. En contraposición, los participantes con un perfil de *lector/a apasionado/a* y *buen/a lector/a* son los que reflejan más imaginación en sus relatos y además son capaces de establecer conexiones entre su fantasía y otras obras literarias (presumiblemente leídas por ellos y ellas). Dejando a un lado las opiniones y los gustos personales, se puede apreciar cómo estos alumnos y alumnas manifiestan más inquietudes y deseos de futuro, una mentalidad más abierta a conceptos como justicia y democracia, un sentido de la responsabilidad y del respeto más arraigado y unas reflexiones más maduras.

4.3.3.b) Colegio Don Bosco

Las niñas y niños del colegio Don Bosco escribieron sus propios cuentos inspirados en *La princesa que escogía* de Ana María Machado. La actividad se pactó previamente con el tutor del grupo, quien explicó que su manera de trabajar la escritura en el aula es mediante la imitación. Primero leen cuentos y después escriben los suyos propios siguiendo el esquema básico estudiado en clase. El análisis de los cuentos se ha llevado a cabo atendiendo a los diferentes elementos del cuento popular en base a los estudios de Rodríguez Almodóvar (2009), quien establece un esquema narrativo común a todos los cuentos adaptando las funciones de Propp (1998) y clasificando a los personajes imprescindibles como actantes²⁷ en: “el héroe, el falso héroe, el agresor, el donante del objeto mágico, la víctima, el padre de la víctima y los auxiliares del héroe” (Rodríguez Almodóvar, 2009, p. 30).

27 Número constante de personajes recurrentes que aparecen siempre en los cuentos populares maravillosos o de hadas.

Fórmulas del cuento tradicional

Los cuentos populares o tradicionales presentan unas fórmulas de apertura y cierre que invitan a las personas receptoras (lectoras y oyentes) a adentrarse en el mundo fantástico, desconocido y atemporal en el que suceden los hechos. Al mismo tiempo, le aportan al relato un toque poético y un halo de misterio que embelesa al receptor o receptora y lo dispone a la entrega total. Estas fórmulas se han transmitido, al principio desde la cultura popular, de forma oral: posteriormente, se recopilaron en todo el mundo en antologías desde la cultura escrita. Aunque los cuentos populares no se destinaron a la infancia, en Europa, con los hermanos Grimm, se fueron edulcorando y transformando con sus numerosas ediciones de su obra *Cuentos de la infancia y del hogar (Kinder- und Hausmärchen: (1812-15))*, pasando a formar parte de una cultura patrimonial destinada a la infancia que se ha transmitido hasta nuestros días, y los niños y niñas, familiarizados con el mundo de los cuentos, la han asimilado en su imaginario colectivo y las emplean en sus escritos.

En los cuentos analizados abundan todo tipo de fórmulas. Por un lado se dan las fórmulas de apertura tradicionales, como “Érase una vez”, “Hace mucho tiempo, en un reino muy hermoso” y también versiones como “Hace más o menos un mes”, “la pasada primavera” o “hace poco, en Mundisport”; y por otro lado, de cierre o clausura, como “y colorín colorado, este cuento se ha terminado” y todas sus posibles variantes, como “Pablo y yo nos hemos enamorado”, “y estos chicos se han casado”, “el hombre malvado ha sido arrestado” y “a estas personas han rescatado” –que tratan de mantener la rima–, “Vivió feliz y se comió una perdiz” y “Fin”.

Narrador y punto de vista

Prácticamente todos los participantes han empleado la tercera persona en la redacción de sus cuentos. Tan solo en tres relatos, cuyos autores son un chico y dos chicas, se emplea la primera persona. No obstante, son muchos los participantes que, a pesar de emplear la tercera persona, se ubican a sí mismos y a sí mismas como protagonistas del relato indicando su propio nombre.

Personajes

Los personajes protagonistas de los cuentos presentados por el alumnado del colegio Don Bosco son de lo más variopinto, aunque el más común es un niño o niña de edad similar a la de los participantes. Al igual que en los cuentos populares, apenas hay descripciones de los personajes, y las que se encuentran son bastante escuetas. En la tabla 4.17 se muestran los personajes principales presentados por los chicos y las chicas en sus relatos.

Tabla 4.17.

Personajes de los cuentos escritos por el alumnado del Colegio Don Bosco

Personajes de los chicos	Personajes de las chicas
<ul style="list-style-type: none"> – Góber, que “era un cangrejo normal pero no podía dejar que todo el mar se llenara de petróleo” y que es ayudado por una estrella de mar, pues “eran las más sabias del mar”. 	<ul style="list-style-type: none"> – Milinda, una niña “imaginativa, aventurera y libre en sus pensamientos” que “quiso aprender a volar” y que opinaba que “los chicos eran raritos”.
<ul style="list-style-type: none"> – Un niño llamado Álex, que ayuda al “hijo de Poseidón” a salvar el océano. 	<ul style="list-style-type: none"> – El rey Faixon, quien es secuestrado, la reina Rebella, quien “estaba viendo la telenovela Rubí y como siempre mandando” y “la detective Nayara” que consigue salvar al rey con su valentía y “unas llaves de judo”.
<ul style="list-style-type: none"> – Danichu, un niño “muy amable, majo y tranquilo” que sueña con ser futbolista profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> – “Una princesa muy valiente llamada Marta” que “vive con sus padres” y salva al reino.
<ul style="list-style-type: none"> – Loís, un príncipe “listo, valiente y fuerte” que lucha junto a “su hermana Esperanza y su dragón, Viento de Plata”. 	<ul style="list-style-type: none"> – Silvia, “una pequeña traviesa y aventurera, su inteligente madre Isabel y el mejor amigo de Silvia, un pececillo llamado Pi” que viven en el fondo del mar (en ningún momento la alumna señala que se trate de una sirena, aunque lo damos por hecho).
<ul style="list-style-type: none"> – Un niño, unos marcianos y un extraterrestre grande. 	<ul style="list-style-type: none"> – La princesa Carla, “muy bailarina, cantarina y le encantaba la moda”, que vive con sus padres, unos reyes, “graciosos, amables, educados y poco mandones”.
<ul style="list-style-type: none"> – “Un rey llamado Dook”, triste porque “habían raptado a su hija Coral”, quien es rescatada por “sus dos mejores caballeros, el elfo James y el duende Carlos, muy amigos desde la infancia. 	<ul style="list-style-type: none"> – Elen, “una mujer con una larga cabellera azabache y ojos café oscuro” que “era muy guapa” y asesina a su marido, y la detective Wanderer –presentada en primera persona–, quien “llevaba puestos unos pantalones negros y unas botas oscuras. También una gabardina color crema por encima de una camisa blanca. El pelo me caía hasta el hombro y era castaño claro”.
<ul style="list-style-type: none"> – Un “niño que quería ser caballero”, que ayuda a “un poderoso mago”. 	<ul style="list-style-type: none"> – Julia, “una niña un poco diferente” que “era muy pesada y siempre se metía en líos” y su enamorado Tient, un chico “que tenía unos ojos azules, como unos cristales rotos reflejados en el mar”.
<ul style="list-style-type: none"> – “Un perro llamado Gochi y su amo, el rey marciano, llamado Juan”. 	<ul style="list-style-type: none"> – Tres amigas, “Ripi, Sabina y Cris”.
<ul style="list-style-type: none"> – Javi, el hijo de “unos amables reyes”, Pep, su amigo pingüino y FocaMan, “un señor vestido de foca”. 	<ul style="list-style-type: none"> – Una chica con “un súper poder, es el de vegetación” y Pablo, que “tiene el poder de la fuerza, pero es principiante”.
<ul style="list-style-type: none"> – Samu, y “sus mejores amigos: Ronaldo, Bale, Diego Costa y Falcao”, todos ellos futbolistas profesionales. 	<ul style="list-style-type: none"> – “La detective Alicia, una chica aventurera y que siempre consigue lo que se propone” y “sus dos mejores amigos: Ramy y Liam”.
<ul style="list-style-type: none"> – “Un niño que se llamaba Diplodocus”, su amigo Tauro y “Marc, la mascota de Diplodocus, que era un rinoceronte”. 	<ul style="list-style-type: none"> – “Unas chicas llamadas Celia y Cecilia”, “muy valientes y bondadosas” que piden ayuda a “princesas poderosas”.

La división de las lecturas que estipula el mercado editorial, clasificando las obras “para niños” y “para niñas”, condiciona los aprendizajes de modelos estereotipados diferenciados por géne-

ros. Además, es común que las niñas y los niños se identifiquen con personajes de su mismo género (Luengo, 2018). No obstante, a pesar de la presencia de estereotipos en los relatos, se aprecia que el alumnado de este centro es creativo a la hora de imaginar y describir a sus personajes y de plantear los conflictos y desenlaces.

Las chicas apuestan por representarse como mujeres activas, luchadoras y aventureras que resuelven misterios y salvan a otras personas, reescribiendo los roles de género clásicos. Se aprecia la influencia de la Literatura Infantil y Juvenil y de los arquetipos cinematográficos (Gubern, 2002) en sus descripciones: se encuentran personajes clásicos como la viuda negra o la detective con gabardina, princesas, reinas y sirenas, y algunos atractivos pretendientes. Respecto a los personajes de los niños, se puede apreciar que son un reflejo de sus gustos e intereses culturalmente asociados al universo masculino: marcianos, futbolistas y animales que recuerdan a personajes de películas de animación de moda (como los pingüinos de la saga *Madagascar*). Por otra parte, un alumno define a su personaje como un niño majo y tranquilo y otro lo presenta como un príncipe fuerte y valiente, proyecciones de cómo se ven o desean verse. En la siguiente tabla queda reflejada la intertextualidad presente en los cuentos, pues sus personajes y las situaciones descritas evocan a obras conocidas como los cuentos clásicos de príncipes y princesas, las novelas negras, la mitología, los animales que hablan y los magos con poderes, entre otras.

Tabla 4.18.

Tipos de personajes presentados en los cuentos de las niñas y niños del Colegio Don Bosco

Chicos	Chicas
- Niños "normales", como ellos.	- Niñas aventureras, curiosas, imaginativas.
- Futbolistas profesionales.	- Niñas "diferentes" que se meten en líos.
- Príncipes valientes o caballeros.	- Sirenas y sus amigos los peces.
- Animales: cangrejo, estrella de mar, perro, pingüino, rinoceronte.	- Reinas y princesas poderosas.
- Marcianos.	- Mujeres detectives.
- Seres mitológicos: Poseidón, el Kraken.	- Una viuda negra (asesina de maridos).
	- Mujeres con poderes mágicos.

Espacios

A la hora de explicarles qué partes del relato eran fundamentales, se hizo hincapié en que describieran su reino ideal o mundo soñado. Todas las historias transcurren en lugares fantásticos y misteriosos, aunque, como sucede con los personajes, escasean las descripciones detalladas. No obstante, los chicos y chicas manifiestan su creatividad e imaginación ubicando sus historias en hermosos reinos lejanos y fabulosos palacios con jardines, como por ejemplo, Seteto, donde “vivían unos duendes en sus casas en forma de seta”, en otros planetas, como Marte, o Mundisport, en “un bosque azul, bajo la tierra”, en el gélido reino de la Antártida, en la tenebrosa “torre del descuido”, en un bosque siniestro habitado por “guerreros hechizados sin cabeza”, en una “ciudad luminosa y antigua”, en el fondo del mar y en un campo de fútbol. Tanto la LIJ como las películas destinadas a niños, niñas y adolescentes, especialmente aquellas ambientadas en mundos de fantasía, ejercen un gran poder sobre ellos y les ayudan a ampliar su bagaje cultural y a ser cada vez más partícipes del imaginario colectivo, potenciando su capacidad de realizar conexiones intertextuales.

Temas

Las temáticas más recurrentes en los relatos son: el cuidado del medioambiente –lo que pone de manifiesto su concienciación con esta problemática–, la conquista de un sueño (triunfar como cantante, llegar a ser un futbolista profesional de éxito, casarse con la persona amada, etc.), y resolver conflictos o entuertos propios de los cuentos tradicionales: rescatar a una princesa, a un rey o a todo un pueblo, resolver el misterio de un asesinato, atrapar a un malhechor o a un ladrón y reparar el agravio cometido (devolver el trono a su dueño, recuperar los objetos robados, etc.).

Funciones

En estos relatos están presentes algunas de las fases o funciones (Propp, 1998) características de los cuentos tradicionales. En muchos de ellos, la historia parte con una fechoría que comete un ser malvado y que el héroe o la heroína debe reparar, o con una carencia, en cuyo caso emprende un viaje, una búsqueda. En unos casos el héroe o heroína es ayudado, en otras es engañado. Tras conseguir alcanzar su objetivo, vuelve al hogar, al feliz desenlace (recompensas, reconocimiento, matrimonio e hijos, etc.).

Finales

Todos los finales de los cuentos presentados, sin excepción, son felices. Los niños y niñas han querido concluir sus historias de una forma satisfactoria: el bien triunfa sobre el mal, los problemas se solucionan, los males se curan o desaparecen y los malhechores son castigados con sanciones originales, como la de una chica que relata que “a cambio le puso unos trozos de beicon en la nariz y le llevó un tejón hambriento. Así el gigante no les volvería a molestar nunca más”, o el de otra que cuenta que “al día siguiente llegó el malo, pero ellas combinaron los poderes haciendo un arcoíris.

Le dieron y directamente se convirtió en una estatua”. Además, los chicos y chicas recurren con frecuencia a los guardianes del orden. Un chico relata que “la policía llevó a Ancelotti a la cárcel y Samu se fue con sus amigos” y una chica concluye que “Elen Parkert fue condenada a 20 años de cárcel al igual que Oracio Martínez. Yo fui ascendida en el trabajo y... fin”.

Resulta llamativo el hecho de que, en ocasiones, los conflictos sean resueltos mediante el diálogo, como en el relato de un alumno que finaliza así: “hablaron con la humanidad, que cambió su manera de vivir. Al final el océano se salvó”. También, en otro cuento, un chico narra cómo, tras hablar con Poseidón, este “liberó al Kraken, que volvió a guardar todo el petróleo en el barco dejando el mar limpiísimo”. Cabe destacar la intertextualidad del cuento, con la presencia del dios del mar de la mitología griega, y el salvaje calamar gigante propio de la mitología escandinava y finlandesa.

Los héroes y las heroínas de las historias son recompensados por la máxima autoridad, que suele ser un rey. Se aprecia en algunas historias de los chicos: “cuando llegaron al castillo el rey les dio una recompensa. Una armadura de oro a cada uno”, “en el reino lo celebraron y nombraron caballero al niño” o “al final volvieron a nombrar rey a Javi y Pep y FocaMan se hicieron ricos”. En alguna ocasión, la recompensa del héroe se traduce en reconocimiento público: “al final Diplodocus y Tauro llevaron toda la comida a la aldea, y los aldeanos los recibieron con mucha alegría”. Otros chicos, que protagonizan actos heroicos relacionados con el fútbol, finalizan sus relatos siendo las estrellas del partido y salvando la situación con un gol memorable: “Ganaron 1-0 porque él metió en el último momento. Y, al final, el jugador cumplió su sueño”, y “El equipo ganador es el de Sharking gracias al autor del gol, Danichu”. Algunas chicas también se sitúan en el rol de heroína, resuelven misterios y salvan a amigos secuestrados empleando el intelecto o haciendo uso de sus contactos, como: “su madre era jefa de la policía marina. Entonces, con una serie de pistas encontró a Pi sano y salvo”. Una chica rompe los moldes relatando que “Nayara hizo unas llaves de judo, le quitó el cuchillo a Foun, lo llevó hasta la mesa de los asesinatos y llamó a la policía”. En estos casos, las chicas toman las riendas de las situaciones y se muestran capaces de afrontar los conflictos y de enfrentarse a peligros, reescribiendo los roles clásicos asignados culturalmente a estos personajes.

No obstante, los finales felices coronados por un enamoramiento o una boda solo se dan en los relatos de las niñas. Sus princesas esperan a ser rescatadas por sus príncipes azules, y la mayor recompensa es su amor y unos preciosos hijos. En este caso, estas niñas asumen un rol pasivo dentro de la historia. Por ejemplo, en el relato de una alumna, una princesa cae dentro de un pozo y “un jardinero llamado Alejandro, vio a la princesa, la cogió de la mano y Alejandro y Carla se enamoraron. Y se dieron un beso sellando su amor”. La princesa de este cuento no intenta escapar por sus propios medios, ni siquiera pide ayuda, tan solo espera a su apuesto rescatador. Otra alumna fantasea con la idea de “ser una gran cantante. Eso sí, con su manager Tient. Con el que se casa y tiene dos gemelos

muy obedientes y guapos”. En este caso, el éxito no se alcanza solo logrando un sueño profesional; también implica boda e hijos. Otra chica relata que, tras luchar contra unos villanos con sus amigos, “al final acabamos con ellos y Pablo y yo nos hicimos novios”. Se aprecia una clara evidencia de que la lectura de obras infantojuveniles románticas, culturalmente asociadas al universo femenino, ejerce en las niñas una influencia aplastante y genera en ellas unas expectativas sexistas respecto a su papel dentro de una relación afectiva. Por otra parte, una chica presenta un final más sorprendente y transgresor. La protagonista de su cuento viaja en busca su hogar perfecto, y finalmente “no encontró su amor verdadero (porque todos eran muy tonticos)”. Así que “vivió feliz y se comió una perdiz”. Esta niña rompe el molde de lo esperado en un final feliz y presenta como una alternativa satisfactoria no establecer una relación de pareja.

4.4. Conclusiones

En primer lugar, cabe destacar el hecho de que un gran número de participantes son buenos lectores y buenas lectoras, por lo que se deduce que la influencia de la LIJ en estos chicos y chicas será considerable. Prácticamente un 70% del alumnado afirma sentir un gran interés en la lectura e indica obras que han influido, en mayor o menor medida, en su vida (en sus metas, creencias, pasiones). No obstante, cabe señalar que el número de alumnas y alumnos considerados lectores/as apasionados/as disminuye drásticamente en 2º de la ESO, a la vez que aumenta el de no lectores/as. Se pone de manifiesto que un grupo de adolescentes que habían adquirido un hábito lector y sentían gusto y afición por la lectura, van perdiendo este interés conforme se van haciendo mayores. Esto podría implicar que la influencia de la literatura no fuese especialmente relevante en las vidas de los no lectores/as, pero si podría ser relevante el hecho de que no lean. Además, es mayor el porcentaje de chicas que se declaran lectoras apasionadas y buenas lectoras y prácticamente todos los no lectores son chicos. Al buscar las relaciones existentes entre el género y otras variables del estudio, se observa que la mayoría de las chicas manifiesta priorizar su formación académica y su trayectoria profesional, y la mayoría de los chicos considera más importante formar una familia, aunque señala que no la formaría si no tuviese un buen trabajo para mantener a sus hijos e hijas. Estos datos son un reflejo de unos aprendizajes culturales estereotipados.

Respecto a las definiciones de *una buena chica* y *un buen chico*, se observan diferencias importantes entre chicas y chicos y entre centros. En el grupo del colegio Don Bosco (5º de Primaria), las chicas describen a ambos con rasgos comunes, enfatizando ser amables, buenas personas, educadas, fieles, no traicionar, saber escuchar y ayudar a los demás, aunque matizan algunas diferencias para el *buen chico*: que no diga palabrotas, que haga tareas de la casa y que no sea ni racista ni machista. Los chicos también presentan descripciones similares para la *buena chica* y el *buen chico*: buenas personas, amables, listas, inteligentes, guapas y atractivas, pero añaden otras cualidades diferentes

sustentadas en estereotipos de género, en mayor medida que las chicas. En el IES Pilar Lorengar (1º y 2º de ESO), las diferencias entre las respuestas de las chicas y chicos son más considerables. Ellas presentan descripciones más similares para la *buena chica* y el *buen chico* y, aunque se aprecia cierta presencia de estereotipos de género, es mayor en el caso de las descripciones escritas por los chicos. Al menos seis (de los 32) describen a la *buena chica* de manera sexualizada e incluso soez, poniendo de manifiesto la influencia de ciertas producciones audiovisual a su alcance. En general, las respuestas del colegio Don Bosco son más infantiles e inocentes y en las del IES Pilar Lorengar emergen ciertas preocupaciones o intereses de la etapa adolescente, como el alcohol, las drogas o el sexo.

En los listados de las obras literarias más significativas, también se detectan diferencias importantes. Tanto en el colegio como en el instituto, resulta evidente el efecto contagio entre el alumnado, así como la influencia de la formación del profesorado en la selección de títulos. En el Don Bosco (5º de Primaria) abundan las sagas de moda promocionadas por el mundo editorial y ciertos títulos de autoras y autores de LIJ relevantes. No obstante, se aprecia que las niñas indican obras catalogadas por el mercado como libros “para niñas”, que perpetúan modelos estereotipados e influyen en sus gustos y en sus identidades. El alumnado del IES Pilar Lorengar (1º y 2º de ESO) cita a numerosas autoras y autores de relevancia, nacional e internacional y, entre todas estas obras de calidad, se encuentran las seleccionadas por el profesorado como *lecturas obligatorias* para su asignatura, aunque escasean los clásicos. Tanto chicas como chicos indican títulos de sagas juveniles de moda, las cuales cuentan con versiones cinematográficas, lo que resulta un aliciente para acercarse a ellas, y además las chicas nombran *best-sellers* de romántica juvenil, lo cual es un claro reflejo de unos gustos estereotipados adquiridos. Este tipo de lecturas (y películas) pueden influir en su manera de establecer relaciones afectivas, de asumir unos roles sociales o de adquirir unos hábitos e interiorizar unas creencias sexistas condicionadas según lo que la sociedad determina como lo apropiado para las mujeres.

En las producciones literarias creativas se han encontrado diferencias sustanciales entre los chicos y las chicas, en especial en temas relacionados con las metas en la vida, con la manera en la que quieren emplear su tiempo libre, con sus gustos, aficiones e intereses, etc. Mientras la mayoría de ellas manifiestan su deseo de crecer a nivel personal y profesional, ellos tienden a soñar con un mundo en el que priman el ocio, la diversión y los bienes materiales. No obstante, también se aprecian puntos en común, como la sensibilización respecto al cuidado del medioambiente y la preocupación por el bienestar de los animales y del entorno. Además, no son pocos los participantes que defienden en sus redacciones la igualdad de derechos y oportunidades entre culturas, sexos, etnias o religiones. La justicia y la democracia son conceptos que comprenden y defienden. Por último, aunque no son mayoría los casos en los que chicos y chicas manifiestan abiertamente creencias sexistas, es importante prestarles atención, pues no dejan de ser el reflejo de unos aprendizajes perjudiciales (Pozo *et al.*, 2010).

Respecto a su educación literaria, se aprecia, por la intertextualidad presente en sus relatos, que son numerosas las obras literarias que han marcado sus vidas, siendo piezas esenciales en la construcción de sus identidades. Hay quienes describen su reino con tintes medievales, lo que supone una manifestación de la gran influencia de la literatura y el cine en su bagaje cultural, puesto que asocian los conceptos de “reino” y “reyes” a las películas de caballería y a los cuentos clásicos de príncipes y princesas. También hay alusiones más directas a cuentos y otras obras literarias.

Los datos arrojados tanto por los cuestionarios como por las redacciones del alumnado de secundaria reflejan cierto inconformismo por parte de las chicas hacia el papel de la mujer como fuerza principal del trabajo doméstico y al hecho de que la maternidad suponga una renuncia a otras metas importantes en la vida. Además, a pesar de la creciente implicación de los padres en el cuidado de sus hijos e hijas, persiste socialmente el estereotipo cultural de que la madre es el soporte principal de la casa y el padre el que garantiza el sustento económico, y esto influye en los aprendizajes de los niños y niñas. De ahí que a ellos les preocupe el hecho de poder mantener a su familia en un futuro. Estos patrones tradicionales están presentes también en numerosas obras de LIJ, en los cuales se muestran mamás en delantal acicalando la casa y papás en un sofá leyendo la prensa tras un duro día de trabajo (Turin, 1995). Es bastante probable que estos modelos literarios hayan influido en la percepción del mundo de estos chicos y chicas, que ven en ellos un reflejo de la sociedad en la que viven.

Como conclusión, tras esta primera experiencia educativa²⁸, se puede afirmar que la influencia de la lectura literaria en los chicos y chicas de estos dos centros educativos de Zaragoza es algo innegable. Sus afirmaciones, creencias, gustos, intereses, necesidades y actitudes son el reflejo de un contexto sociocultural y de una serie de aprendizajes adquiridos a lo largo de sus vidas a través de diferentes vehículos de transmisión de ideas y valores y la literatura, sin duda, es uno de ellos. También se puede concluir que las diferencias entre los chicos y las chicas, en este caso, son sustanciales. Además, se detectan, tanto en los textos como en los cuestionarios, numerosos estereotipos de género que los preadolescentes y los adolescentes han aprendido y han incorporado a su ser. Es fundamental que sean conscientes de que estos estereotipos muestran una visión sesgada y limitada de la realidad, que es más amplia y compleja, y que su perpetuación impide la construcción de un mundo más libre y justo. A través de la presencia de nuevas obras literarias en las aulas, como las de Ana María Machado, es posible plantear una educación en base a modelos más igualitarios que ayuden al alumnado a desarrollar su espíritu crítico.

28 Parte de los resultados obtenidos en esta primera fase de investigación fueron presentados en el *Congreso Universitario Internacional sobre Contenidos, Investigación, Innovación y Docencia* (CUICIID) en las ediciones de 2014 y 2015.

The background of the slide features a soft, painterly illustration of a sunset. The sky transitions from a pale blue at the top to a warm orange and yellow near the horizon. In the lower right corner, a bright sun is partially visible, creating a lens flare effect. A small, colorful hot air balloon is seen floating in the sky. The overall mood is serene and contemplative.

CAPÍTULO 5.
LECTURAS DE “EL PRÍNCIPE RANA” HOY.
SUBORDINACIÓN/REBELDÍA

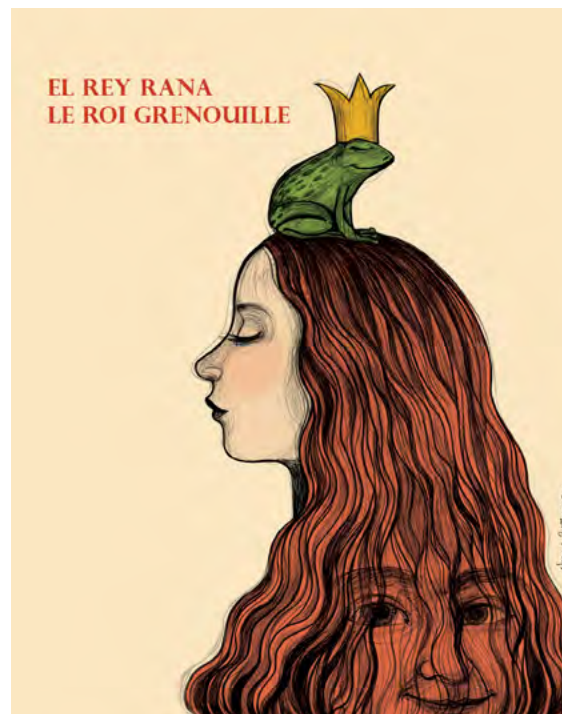
CAPÍTULO 5.

LECTURAS DE “EL PRÍNCIPE RANA” HOY. SUBORDINACIÓN/REBELDÍA

En este capítulo se describen de forma detallada las dos investigaciones educativas llevadas a cabo en cuatro de los centros participantes en torno a la recepción lectora del cuento “El príncipe rana” de los hermanos Grimm²⁹. Se selecciona este cuento por su riqueza simbólica, por el cariz transgresor de la princesa y por ser un relato muy presente en el imaginario de los niños y las niñas, a pesar de que lo reconocen a través de sus versiones y reescrituras.

Figura 5.1.

Portada del primer número de Ondina~Ondine. Revista de Literatura Comparada Infantil y Juvenil. Investigación en Educación, ilustrada por Noemí Villamuza.



29 El primer número (2018) de *Ondina~Ondine. Revista de Literatura Comparada Infantil y Juvenil. Investigación en Educación*, dirigida por la Dra. Elvira Luengo Gascón, es un monográfico coordinado por Catherine Tauveron y Christiane Connan-Pintado dedicado a este fabuloso relato popular. Se titula “Destino paradójico de un cuento enigmático: “El Rey-rana o Enrique-el-férreo” de los Grimm” y sus referentes teóricos son la base de este capítulo.

En la primera intervención educativa se emplean dos cuestionarios. Uno de ellos está relacionado con el hábito lector. Tras el análisis de los datos y la evaluación de las dos intervenciones educativas en su conjunto, nace la necesidad de reflexionar en torno a la manera en que los niños y niñas se perciben como lectores y lectoras, puesto que surgen nuevas dudas en torno al fenómeno. ¿Definen su hábito lector en función de las valoraciones emitidas por docentes y familiares? ¿Influye la opinión de estas personas adultas a la hora de que consideren relevante un título o colección? Si solo disfrutaban leyendo unos libros determinados, poco valorados por su entorno, ¿se consideran buenos lectores y lectoras³⁰? ¿Y si no les interesan las lecturas obligatorias? Además, si no disponen de mucho tiempo libre para poder leer, ¿definen la lectura como una pasión? ¿Y si leen muchas horas, como una tarea, para complacer a las personas adultas? Ciertos factores relacionados con el hábito lector, como la cantidad de libros leídos en determinado tiempo, fácilmente cuantificables, ¿reflejan realmente la pasión lectora? No se debe obviar la posibilidad de que los niños y las niñas estén condicionados por las expectativas de las personas adultas respecto a qué y cuánto deberían leer. Emerge así una nueva categoría de análisis, la *autopercepción* como lectores y lectoras, que se construye mediante un acuerdo intersubjetivo entre la investigadora y los participantes, pues interesa conocer el significado que los niños y niñas le otorgan al interés por la lectura. El segundo cuestionario busca explorar la comprensión e interpretación por parte del alumnado del cuento “El príncipe rana” de los hermanos Grimm. Interesa analizar en qué medida reconocen el cuento, tanto en su versión tradicional como sus diversas reescrituras. Además, se busca conocer de qué manera valoran los momentos más significativos del relato. Para ello, la investigadora lee previamente el cuento en el aula. Este cuestionario está basado en una investigación previa de la Dra. Luengo Gascón (2018) en torno a la recepción lectora de “El príncipe rana” en tres niveles: niños y niñas de primaria, profesorado de infantil y primaria y estudiantes de magisterio.

En la segunda actividad se trabaja con el alumnado mediante la producción creativa de textos. Tras la lectura del cuento, se les solicita que redacten sus propios cuentos, inspirados en el de los Grimm. Los escritos presentados se analizan posteriormente en base a los planteamientos teóricos de Sipe (2010) sobre el estudio de respuestas lectoras.

30 Yubero y Larrañaga (2005), en su investigación sobre el hábito lector como actitud, detectan que ciertos sujetos considerados “No lectores” mencionan los cómics como única opción de lectura.

5.1. Marco teórico

“El príncipe rana” (1987) es uno de los cuentos de hadas más emblemáticos de todos los recopilados por los hermanos Grimm: «Considéré par les Grimm comme «le plus ancien et le plus beau» des contes, il est placé en position inaugurale dès la première édition des *Kinder- und Hausmärchen* (1812) et ne changera pas de place tout au long des rééditions³¹» (Tauveron, 2018a, p. 3). Su poderoso valor simbólico resulta cautivador para aquellos expertos que lo han estudiado en profundidad. Así lo demuestran aquellos autores y autoras que han intentado “descifrar las múltiples reescrituras, traducciones y adaptaciones del texto; los artistas que se han sentido atraídos por él y han imaginado infinidad de lecturas configurando imágenes inquietantes van desgranando todos los enigmas que entraña el cuento” (Luengo, 2018, p. 229). Son múltiples las reediciones, versiones, reescrituras multiformes, reconfiguraciones y deconstrucciones que se han producido en todas las culturas junto a la red intertextual que se teje en torno a este cuento y a los elementos y motivos que lo contienen, no solo para la infancia, también para adultos. En Estados Unidos, como demuestra Sandra Beckett (2018), las producciones para personas adultas son numerosas; atendiendo a sus posibilidades multimodales existe un despliegue importante de imágenes no destinadas a la infancia por lo que se puede integrar dentro de la literatura *crossover* (*ibídem*).

Este cuento pertenece al ciclo «animal-novio» y, aunque no es el más antiguo de este grupo, su primera versión data del siglo XIII (Bettelheim, 2014). Siguiendo la clasificación de Rodríguez Almodóvar (2004), este cuento maravilloso se enmarca en el ciclo «El príncipe encantado». Es la heroína la encargada de desencantar a su amado, que se encuentra hechizado bajo la forma de un animal. Esta “criatura que no tiene atractivo físico o hasta resulta repulsiva, llamada a menudo *Compañero Repugnante*” (Cooper, 2004, p. 11) volverá a su condición normal por su valor, su generosidad, por amor o por un acto transgresor.

En “El príncipe rana” se observa un proceso acelerado y brusco de maduración, de niña a mujer, de la joven princesa, sin transición, y “aparecen temas relacionados con la igualdad y la ruptura de los estereotipos de género” (Luengo, 2018, p. 232). La pelota de oro, el juguete infantil, símbolo de la inocencia de la niña, cae en el pozo de aguas oscuras y misteriosas, y es rescatada por la rana. El anfibio presenta “un simbolismo fálico que combina con el poder femenino de las aguas” (Cooper, 2004, p. 141). La niña, que sufre por la pérdida, promete algo que no tiene intención de cumplir, pero el rey se impone ante ella, forzándola a un desagradable acercamiento físico con la rana. El asco

31 “Considerado por los Grimm como “el más antiguo y bello” de los cuentos, se coloca en su posición inaugural en la primera edición de *Cuentos de la infancia y del hogar* (1812) y no cambiará su posición en ninguna de las ediciones posteriores” (tr. de la inv.).

y la ansiedad ante el inminente contacto íntimo con el batracio la empujan a revelarse y a actuar en contra de las órdenes patriarcales.

Le père impose à sa fille de se soumettre à la promesse qu'elle a faite de manière bien puérile, sans qu'aucune alternative ne puisse être envisagée. La réaction de la princesse est extrême, puisqu'elle tente de tuer la grenouille. La violence physique de la jeune fille répond à la violence psychologique et sociale du père³² (Paulette y Richard, 2018, p. 206).

Bettelheim (2014) afirma que tan solo cuando la princesa es capaz de encontrarse a sí misma, reclamando su independencia, puede liberar al príncipe, devolviéndole su verdadera identidad. En ese momento, algo que resultaba repugnante se transforma en bello y hermoso. La princesa ya es una mujer adulta y está preparada para entender y disfrutar el sexo. No se puede estar de acuerdo con las afirmaciones de Bettelheim, en las que justifica con toda naturalidad que la niña pase –del día a la noche–, de estar jugando con la pelota a una absoluta madurez y una complacencia sexual, cuando se trata de un acto de violencia sexual impuesto por el padre. Esta afirmación la avalan multitud de especialistas. «Comment celle qui nous est présentée d'abord comme une toute petite fille peut-elle devenir en une nuit fille à marier à un inconnu?³³» (Tauveron, 2018a, p. 3). En la misma línea, para María Tatar (2012) este cuento “respalda un acto de rebeldía y la expresión de sentimientos genuinos. Aunque la princesa no logre mantener una promesa, sí consigue ponerle límites a su inoportuno pretendiente, y eso, más que nada, es lo que lo salva” (p. 118).

««Le Roi grenouille» constitue un texte «crossover» dès sa publication dans la première édition de *Kinder- und Hausmärchen* (Contes de l'enfance et du foyer) en 1812³⁴» (Beckett, 2018, p. 145). Como demuestra la profesora canadiense Sandra Beckett, «Jacob Grimm affirme n'avoir jamais voulu destiner le recueil aux enfants, mais il y avoue son bonheur de savoir que les enfants le lisent³⁵» (cité dans Shavit, 1986, p. 21). Los hermanos Grimm realizaron numerosos cambios en las sucesivas ediciones durante la primera mitad del siglo XIX. En el prólogo de la segunda edición

32 “El padre obliga a su hija a someterse a la promesa que ha hecho de una manera muy infantil, sin ninguna alternativa a la vista. La reacción de la princesa es extrema, ya que intenta matar a la rana. La violencia física de la niña responde a la violencia psicológica y social del padre” (tr. de la inv.).

33 “¿Cómo es posible que la niña, que se nos presenta por primera vez como una niña pequeña, se convierta de la noche a la mañana en una novia para un desconocido?” (tr. de la inv.).

34 “El Rey Rana” es un texto “crossover” desde su publicación, en la primera edición de *Kinder- und Hausmärchen* (Cuentos de la infancia y del hogar) en 1812” (tr. de la inv.).

35 “Jacob Grimm afirma que nunca pensó en la colección para niños, pero admite que se alegra de que los niños la lean” (tr. de la inv.).

de 1819 se reconoce que los padres y madres podrían censurar algunas partes del cuento debido a la dimensión sexual del mismo. Sin embargo, «le conte garde la position inaugurale dans toutes les rééditions publiées du vivant des Grimm. Non seulement le conte est «emblématique de l'ensemble du projet» des Grimm, mais son personnage éponyme semble parfois devenir emblématique des contes en général³⁶» (Beckett, 2018, pp. 146-147). Esta afirmación aceptada por la gran mayoría de los estudiosos de los cuentos de los hermanos Grimm, apoya el interés de la presente investigación. Un cuento tan difundido como el que aquí se trata, se conoce poco, es el cuento peor recordado y se recuerda de manera fragmentada, se trata de un texto fantasma. «Le Roi grenouille ou Henri -de-fer» des Grimm: un texte à fantômes, un texte fantôme³⁷» (Tauveron, 2018b).

5.2. Trabajo empírico: primera intervención didáctica

5.2.1. Justificación de la actividad

Con esta actividad didáctica se pretende conocer la recepción y la comprensión lectora, por parte de un grupo de niños y niñas de Primaria, del emblemático cuento de los hermanos Grimm, “El príncipe rana”, para valorar si realmente los jóvenes conocen su versión más auténtica, tan rica en metáforas y matices, ya que se ha comprobado que “es un cuento olvidado pero reconocido por todos, pues permanece en el imaginario colectivo” (Luengo, 2018, p. 255). Tauveron (2018b) lo denomina «un texte fantôme³⁸» porque las diferentes reescrituras e hipertextos derivados del texto fuente construyen un relato diferente. Estas versiones, en ocasiones paródicas o teatrales, son a las que acceden los lectores y lectoras infantiles; no ocurre lo mismo con las múltiples versiones destinadas al público adulto, como ha demostrado Sandra Beckett (2018). Las versiones para la infancia son censuradas y despojadas de toda complejidad moral y simbólica: «les réécritures en littérature de jeunesse, dans leur très grande majorité, gommant avec soin les aspérités du texte-source³⁹» (*ibidem*, p. 19).

36 “El cuento mantiene la posición inaugural en todas las reimpressiones publicadas durante la vida de los Grimm. No sólo el cuento es “emblemático de todo el proyecto” de los Grimm, sino que su personaje epónimo parece convertirse a veces en emblema de los cuentos en general” (tr. de la inv.).

37 “El “Rey Rana o Enrique el Férreo” de los Grimm: un texto con fantasmas, un texto fantasma” (tr. de la inv.).

38 “Un texto fantasma” (tr. de la inv.).

39 “La gran mayoría de las reescrituras en la literatura infantil borran cuidadosamente las asperezas del texto original” (tr. de la inv.).

Además, “El príncipe rana” se encuentra poco representado en los libros de texto empleados en las aulas, así se ha observado en estudios recientes (Luengo, 2018; Paulette y Richard, 2018), por ser considerado excesivamente complejo y controvertido. En su trasfondo reside el tabú del primer acercamiento sexual. El cuento “nos ofrece a una princesa que es perfectamente capaz de cometer actos que superan la sangre fría y violencia necesarias para destrozarse a una criatura contra la pared” (Tatar, 2012, p. 122), algo poco habitual en la mayoría de las reescrituras y versiones edulcoradas que llegan a través del mercado editorial infantil o del cine.

Le fait le plus étrange de ce conte énigmatique est peut-être l'extraordinaire falsificateur mémoriel qu'il constitue: bien que peu lue et peu présente dans les manuels, l'histoire de la grenouille et de la princesse appartient à la mémoire collective, qui associe la métamorphose au baiser⁴⁰ (Paulette y Richard, 2018, p. 207).

El objetivo de esta intervención educativa es estudiar, desde una perspectiva crítica (Bisque-rra, 2004), el proceso de recepción lectora (Mendoza, 1998) de “El príncipe rana”, es decir, de qué manera los niños y niñas comprenden e interpretan el cuento para analizar sus respuestas y valorar la presencia de prejuicios y estereotipos sexistas. Se pretende conocer hasta qué punto influyen los modelos presentes en el relato en la construcción de la identidad de género. Se parte de la hipótesis de que los lectores y lectoras, en su mayoría, desconocen el texto fuente del cuento de los hermanos Grimm. Sin embargo, sí reconocen reescrituras en las que la transformación de la rana en príncipe se produce tras el beso de la princesa. Asimismo, se realiza un análisis descriptivo del grupo de estudiantes respecto a su grado de afición a la lectura (Cerrillo y Senís, 2005; Molina, 2006; Yubero y Larrañaga, 2010) y, concretamente, el grado de interés por los cuentos populares. Esta investigación aporta un nuevo matiz respecto al hábito lector, emergente durante el proceso de análisis, que es la autopercepción como lectores. Los resultados indican que cada estudiante tiene una interpretación particular de lo que implica ser “buen/a lector/a” o “poco lector/a” condicionada por su entorno. En correlación con ello y de manera transversal, se indaga sobre la presencia de diferencias significativas entre las respuestas desagregadas por género y contexto socioeducativo, como se expone a continuación.

40 “Quizás el hecho más extraño de este enigmático cuento es el extraordinario falseador de la memoria que es: aunque poco leído y poco presente en los libros de texto, la historia del sapo y la princesa pertenece a la memoria colectiva, que asocia la metamorfosis con el beso” (tr. de la inv.).

5.2.2. Participantes

En base a los objetivos de investigación y a los presupuestos de partida, se seleccionan cuatro grupos de estudiantes de cuatro centros educativos aragoneses con el fin de obtener los datos cualitativos en una muestra representativa. Entre los cuatro centros, la muestra total asciende a 80 participantes (46 niñas y 34 niños). En la siguiente tabla, a modo de recordatorio, se exponen las características principales de cada grupo.

Tabla 5.1.

Características del alumnado de los diferentes centros educativos en los que se ha llevado a cabo la investigación didáctica.

Tipo de centro	Localidad	N	Edades	Características del grupo
Colegio público rural	Caminreal Teruel	16	9-12 años	Heterogéneo por la diferencia de edad y la diversidad cultural. Abundancia de hijos/as de inmigrantes y de otras localidades.
Ludoteca municipal	Zaragoza (barrio rural)	15	7-12 años	El nivel socioeconómico de las familias es medio y los niños y niñas son del barrio.
Colegio público urbano	Zaragoza	23	9-10 años	Heterogéneo por la gran diversidad socioeconómica de las familias y la presencia de alumnado gitano e hijos/as de inmigrantes.
Colegio privado concertado	Zaragoza	26	10-11 años	Homogéneo. El alumnado proviene de diferentes barrios. El nivel socioeconómico de las familias es medio y medio-alto.

5.2.3. Instrumentos de recogida de datos

Para conocer la realidad de cada centro respecto a la autopercepción del alumnado como lectores y lectoras y a la recepción del cuento “El príncipe rana”, se diseñan dos cuestionarios *ad hoc* que ponen el foco en la perspectiva de los participantes. El cuestionario sobre la autopercepción como lectores y lectoras consta de diez preguntas de respuesta abierta, cerrada y de elección múltiple sobre diferentes aspectos de su afición por la lectura. El cuestionario sobre “El príncipe rana” está inspirado en uno previo diseñado por la Dra. Luengo Gascón (2018). Consta de once preguntas, dos de respuesta cerrada y nueve de respuesta abierta. En la posterior fase de análisis, se seleccionan las respuestas más significativas, que se muestran a continuación, y se descartan otras al ser consideradas más irrelevantes en relación a los objetivos de la investigación.

A continuación, se muestra el primero de los cuestionarios presentados al alumnado sobre su autopercepción lectora.

Estimados alumnos y alumnas,

muchas gracias por participar en este estudio, vuestra colaboración es muy importante. Nos interesa mucho conocer vuestros gustos y opiniones. Los cuestionarios son anónimos y no hay respuestas correctas.

Pseudónimo:

Chico Chica

Edad:



1. ¿Te gusta leer? Señala la respuesta que consideres más apropiada:

Mucho Bastante Poco Nada

2. ¿Por qué? Explica tu respuesta:

3. Cuando quieres elegir un libro, ¿a quién pides consejo?

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> A mi madre o padre | <input type="radio"/> A mis compañero/as de clase |
| <input type="radio"/> A mis hermanos/as | <input type="radio"/> Al encargado/a de la biblioteca |
| <input type="radio"/> A otros familiares | <input type="radio"/> Al encargado/a de la ludoteca |
| <input type="radio"/> A mis amigos/as | <input type="radio"/> A otro/a: _____ |
| <input type="radio"/> A mis profesores/as | <input type="radio"/> No pido consejo a nadie |

4. ¿Con quién hablas sobre libros y lectura?

- Con mi madre o padre
- Con mis hermanos/as
- Con otros familiares
- Con mis amigos/as
- Con mis profesores/as
- Con mis compañeros/as de clase
- Con mi club de lectura
- Con compañeros/as de la ludoteca
- Con otro/a: _____
- Con nadie

5. ¿Qué libros te gustan más? ¿Por qué?

6. Indica los cinco libros que más te han gustado:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

7. ¿Te gustan los cuentos? ¿Por qué?

8. ¿Cuál es tu cuento favorito?

9. ¿Cuál es el primer cuento que recuerdas? ¿Quién te lo contó?

10. ¿En qué medida conoces estos cuentos?

	Un poco	Bastante	Mucho	Nada
<i>Blancanieves</i>				
<i>Caperucita Roja</i>				
<i>El Rey Sapo</i>				
<i>Hermanito y Hermanita</i>				
<i>Los tres cerditos</i>				
<i>La Bella Durmiente</i>				
<i>Hansel y Gretel</i>				
<i>Los siete cabritillos</i>				
<i>Barba Azul</i>				
<i>Cenicienta</i>				

GRACIAS

5.2.4. Análisis de resultados

5.2.4.a) Cuestionario sobre hábito lector

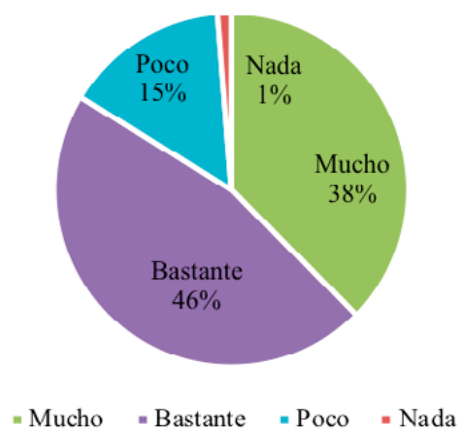
A continuación, se muestran las respuestas más interesantes y pertinentes aportadas por el alumnado a las preguntas del primer cuestionario, desagregadas si procede por género y centro.

¿Te gusta leer? ¿Por qué?

En relación con la categoría *autopercepción como lectores y lectoras*, interesa indagar sobre la manera en qué los niños y niñas describen los motivos de su afición o desinterés hacia la lectura. Son minoría los participantes que afirman que leer les gusta “poco” o “nada” (16,25%), frente a una gran mayoría (83,75%) que afirma que le gusta “bastante” o “mucho”. Se agrupan estos dos últimos valores al comprobar que las respuestas escritas ante dicha pregunta son similares, es decir, se pueden considerar “lectores/as apasionados/as” o “buenos/as lectores/as”. La distribución por centros es similar.

Figura 5.2.

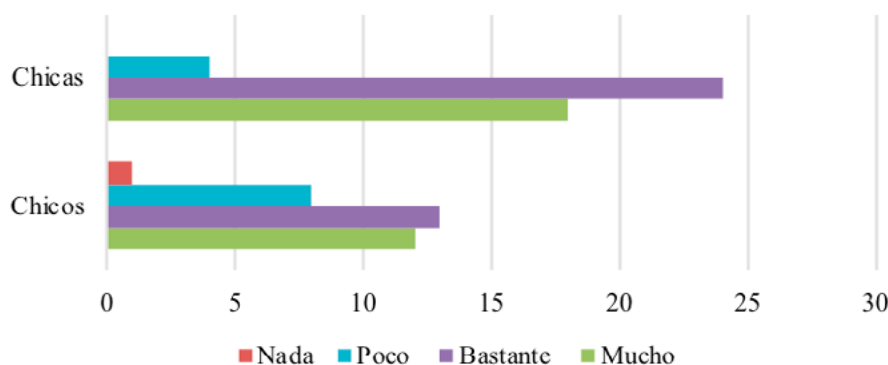
Proporción de respuestas a la pregunta ¿Te gusta leer? del alumnado de los cuatro centros: Público urbano, público rural, concertado urbano y ludoteca municipal



Tras esta primera revisión, se valora si hay diferencias entre el interés por la lectura desagregando los datos en función del género, y se comprueba que son mayoría las chicas que indican que les gusta “bastante” o “mucho” leer y minoría las que indican que les gusta “poco” o “nada”.

Figura 5.3.

Frecuencia de respuestas distribuidas por género a la pregunta ¿Te gusta leer? del alumnado de los cuatro centros: Público urbano, público rural, concertado urbano y ludoteca municipal



Se agrupan los motivos por los cuales les gusta “bastante” o “mucho” leer en las siguientes categorías emergentes: *diversión, evasión, inmersión, aprendizaje, imitación e interés por ciertos títulos concretos.*

Tabla 5.2.

Categorías emergentes relacionadas con el interés lector

Categoría	Descriptor
Diversión	Es la respuesta mayoritaria. Los niños y niñas comentan lo entretenido que les resulta leer, mantener la tensión en una historia de intriga, compartir las lecturas con sus familias o amistades, etc.
Evasión	Se agrupan en esta categoría los comentarios relacionados con el descanso y la relajación que les genera la lectura, del enganche por ciertas historias, etc.
Inmersión	Indican que les gusta identificarse con los personajes, ponerse en su piel y meterse de lleno en la historia, hacerla suya.
Aprendizaje	Aprecian el valor didáctico de la lectura a nivel gramatical, pues les permite conocer nuevos términos y mejorar su redacción, y también para adquirir conocimientos interesantes y novedosos.
Imitación	Cabe destacar la importancia que tiene crear entornos lectores para los niños y niñas, pues se comprueba que el “contagio” funciona; los estudiantes que ven leer, leen más.
Interés por ciertos títulos	Esta última categoría resulta especialmente útil para conocer los gustos e intereses de los niños y niñas como estrategia para conseguir que el gusto por la los libros se transforme en un verdadero hábito lector.

Algunos “buenos/as lectores/as” señalan que el cansancio, las tareas escolares y la falta de tiempo no les permiten dedicar más tiempo a su afición, aunque les gustaría poder hacerlo, y por eso responden que les gusta “bastante” leer, en lugar de “mucho”. En la siguiente tabla se muestran las respuestas más representativas y se omiten las similares.

Tabla 5.3.

Motivos por los que el alumnado indica que les gusta leer “bastante” y “mucho”

Categoría	Respuesta
Diversión	Me gusta leer mucho porque me entretiene, siempre me apetece. Me apasionan los misterios, hablarlo con mi hermano. Es muy divertido y emocionante. Cuando acabo los deberes me gusta leer.
Evasión	Los libros me enganchan y me ayudan a olvidarme de mis preocupaciones. Cuando empiezo no puedo parar. Me hace estar más tranquilo.
Inmersión	Me gusta imaginarme que yo estoy viviendo las aventuras. Cuando leo siento emociones como nervios cuando le pasa algo a los protagonistas.
Aprendizaje	Aprendo muchas palabras nuevas. Aprendo y luego pongo acentos, comas, etc. Me gusta aprender y escribir. Aprendes a redactar como lo hacen los profesionales.
Imitación	Mis padres me leían muchos cuentos, y ahora los leo yo. Se me ha pegado de mi madre. Me gusta leer a mi hermano y él a mí.
Títulos	Hay una colección que me gusta mucho que es <i>Gerónimo Stilton</i> y me he llegado a leer en un día y medio un libro de unas 250 y más páginas. Leo novelas porque son de terror y eso me encanta. Me gustan las novelas de amor y de aventuras. Ahora he descubierto una colección de libros que se llama <i>El club de las zapatillas rojas</i> , y me gusta mucho.

Por otra parte, los alumnos y alumnas que manifiestan “desinterés por la lectura” alegan que leer les aburre o que tienen preferencia por otro tipo de ocio. Estas son algunas de sus respuestas.

Tabla 5.4.

Categorías emergentes relacionadas con el desinterés lector

Categoría	Descriptor	Respuesta
Ocio alternativo	Eligen otro tipo de ocio	Algunas veces hago deberes o veo la tele o salgo con mis amigos.
Aburrimiento	Leer les aburre	No quiero leer, cuando empiezo me gusta, pero me aburro. Algunos libros son aburridos. Siempre son muy largos y aburren mucho. Yo no leo mucho y no es que me guste.
Títulos	Solo sienten interés por unos títulos concretos	Depende de qué libros, porque solo me gusta leer el <i>Diario de Greg</i> , <i>Gerónimo Stilton</i> y <i>Los peores años de mi vida</i> . Porque me gustan pocos libros.

Indica los cinco libros que más te han gustado

Se considera esencial conocer qué títulos leen con más interés. Tanto quienes indican que les gusta “mucho” o “bastante” leer, como quienes afirman que les gusta “poco”, señalan que su interés crece en función del libro concreto. Este hecho es de gran importancia puesto que, si se quiere potenciar su gusto por la lectura, “nuestra labor de orientación literaria como docentes no es denigrar estas lecturas favoritas, sino enseñarles a disfrutar con otras más provechosas” (Molina, 2006, p. 107), que conecten con sus gustos e intereses.

En una primera percepción, se advierte que hay ciertos títulos comunes entre centros y que les gustan tanto a chicos como a chicas, pero otros títulos varían en función del centro y del género, es decir, las diferencias «intragrupos» son mayores que las diferencias «intergrupos». Esto permite reflexionar sobre ciertas cuestiones. La primera es que, si la lista de libros favoritos varía de un centro a otro, se demuestra que la formación y las preferencias del profesorado inciden directamente en el alumnado. También se infiere cierta influencia del alumnado entre sí. Otra cuestión importante es que “las políticas culturales y el mercado editorial construyen una cultura globalizada que fabrica modelos sexistas para niñas y niños a través de determinadas literaturas” (Luengo, 2019, p. 2) y las librerías sostienen estos mismos criterios catalogando las obras “para chicos” y “para chicas”. Por eso no resulta sorprendente comprobar que ellos prefieren leer libros catalogados “para chicos” y ellas leen libros tanto “para chicos” como “para chicas”. Se puede afirmar que la segregación por género impuesta desde la cultura editorial tiene impacto en el alumnado y condiciona sus gustos y preferencias. Además, ellas en general han aportado mayor cantidad de títulos. A continuación, se muestran los títulos⁴¹ nombrados en cada centro.

41 No se han podido identificar todos los títulos aportados.

En el colegio concertado, el grupo de 6° de Primaria está formado por 7 chicos y 19 chicas, lo que justifica que el listado de ellas sea más largo. Los títulos más nombrados por ambos son *Gerónimo Stilton* (Elisabetta Dami), *Diario de Greg* (Jeff Kinney), *Los peores años de mi vida* (James Patterson y Chris Tebbetts), *Merlín ZinZin* (Marc Cantin), *Kika Superbruja* (Ludger Jochmann), *Las aventuras de Alfred & Agatha* (Ana Campoy) y los cómics de *Astérix y Obélix* (Albert Uderzo y René Goscinny), y las chicas añaden otros títulos como *Diario de Nikki* (Rachel Renée Russell), *Tea Stilton* (Elisabetta Dami), *Las torres de Malory*⁴² (Enid Blyton), *Makia Vela* (Estrella Borrego) o *Los Futbolísimos* (Roberto Santiago), libros infantojuveniles superventas en España. En este grupo se observa que, a pesar de los títulos en común, los niños priorizan las lecturas de obras catalogadas “para niños” y ellas presentan más variedad entre sus títulos, mencionando además aquellas obras catalogadas “para niñas”, como se explicó anteriormente. Además, niños y niñas indican cuentos populares, pero se desconoce a qué ediciones se refieren. Ellos nombran “Los tres cerditos y el lobo” y “Caperucita roja” y ellas cuentos de princesas. Tanto si se refieren a los clásicos como a las colecciones ilustradas de Disney, se puede afirmar que los cuentos de princesas son significativos para las niñas y forman parte de su imaginario femenino infantil. Por último, ellas también incluyen otros cómics entre sus lecturas, como *Witch* (VV. AA.) y *Fairy Tail* (Hiro Mashima).

Entre los listados de obras citadas, hay un chico que menciona el Diccionario y otro *La historia de España* (se desconoce a qué libro se refiere). También hay chicas que mencionan autores y autoras, sin especificar títulos, como Enid Blyton y Robert Louis Stevenson, de lo que se deduce que han leído y disfrutado varias de sus obras. También nombran editoriales y colecciones, como El barco de vapor, los libros de EDEBÉ y los de El Círculo de lectores, y temáticas como libros de animales, de piratas, de chistes, de geografía egipcia y de las dos Guerras Mundiales adaptadas. Se concluye que el bagaje lector de este grupo es considerable, y en mayor medida el de las niñas.

42 *Las torres de Malory*, compuesta por seis libros publicados entre 1946 y 1951, ha sido actualizada y reeditada recientemente por la editorial Molino.

Tabla 5.5.

Títulos de las obras seleccionadas por los chicos y las chicas del Colegio concertado.

CHICOS	CHICAS	CHICAS
- <i>Diario de Greg</i>	- <i>Diario de Greg</i>	- <i>Makia Vela</i>
- <i>Gerónimo Stilton</i>	- <i>Gerónimo Stilton</i>	- <i>La casa del miedo</i>
- <i>Los peores años de mi vida</i>	- <i>Los peores años de mi vida</i>	- <i>P. P. Culo Verde. Detective Privado</i>
- <i>Merlín Zin Zin</i>	- <i>Merlín Zin Zin</i>	- <i>Los sin miedo</i>
- <i>Kika Superbruja</i>	- <i>Kika Superbruja</i>	- <i>Camp Rock</i>
- <i>Las aventuras de Alfred & Agatha Astérix y Obélix</i>	- <i>Las aventuras de Alfred & Agatha Astérix y Obélix</i>	- <i>Wonder</i>
- <i>Bat Pat</i>	- <i>Diario de Nikki</i>	- <i>Cenicienta</i>
- <i>La hormiga</i>	- <i>Las torres de Malory</i>	- <i>Blancanieves</i>
- <i>Un vikingo en el jardín</i>	- <i>Tea Stilton</i>	- <i>La Sirenita</i>
- <i>Vampiro vegetariano</i>	- <i>Los Futbolísimos</i>	- <i>La Bella y la Bestia</i>
- <i>Los tres cerditos y el lobo</i>	- <i>Los gemelos Tapper</i>	- <i>Rapunzel</i>
- <i>Caperucita roja</i>	- <i>El club de las zapatillas rojas</i>	- <i>Witch</i>
	- <i>La mazmorra olvidada. Un caso para ti y El equipo tigre.</i>	- <i>Fairy Tail</i>
	- <i>75 consejos para sobrevivir al colegio</i>	- <i>El amanecer de Sweet California. Biorafía 100% oficial.</i>

El maestro del grupo, en la posterior entrevista mantenida tras la actividad, explica que la biblioteca de aula es bastante pobre y se complementa con ejemplares donados voluntariamente por las familias. Además, desde el centro se fomenta el préstamo de libros entre el alumnado. Estas iniciativas fomentan el efecto contagio y permite a chicas y chicos compartir y comentar sus lecturas en el aula.

En el grupo del colegio público urbano, formado por 11 niños y 12 niñas de 5º de Primaria, los niños y niñas han coincidido en ciertos títulos, como *Gerónimo Stilton* y *Diario de Greg* y en otras obras no literarias relacionadas con el mundo deportivo, como *A todo fútbol* (Marcello Conta e Inaki Gómez) y *1000 futbolistas: los mejores jugadores de todos los tiempos* (Michael Nordmann), una clara influencia de su tutor, especialista en Educación Física y un apasionado de los deportes. En la entrevista mantenida posteriormente con él, corrobora esta información y explica que aporta ejemplares de su colección personal a la biblioteca de aula para que el alumnado pueda disponer de ellos. El maestro dirige el interés de las niñas y niños por el deporte hacia el fomento de la lectura y afirma que hay estudiantes que, de no tener acceso a estos libros, no leerían prácticamente nada. Además, el maestro organiza en clase unas “olimpiadas” para premiar a final de curso a las personas más lectoras, primando en este reto la cantidad sobre la calidad. Para llevar un control sobre el número de obras leídas, solicita al alumnado que entregue una ficha con datos sobre el libro, pero

admite que, aunque son minoría, hay quienes leen abundantes libros y no entregan fichas porque les da pereza redactarlas, y quienes entregan fichas sin haber leído los libros, por lo que no parece ser un sistema especialmente eficaz para el fomento de la lectura.

En el resto de títulos mencionados hay mucha disparidad entre niños y niñas. Ellos nombran otras obras infantojuveniles, como *El increíble niño invisible* (Ana Requena), *Los Futbolísimos* o *Mago por casualidad* (Laura Gallego), numerosos cómics, como *Astérix y Obélix*, *Tintín* (Hergé), *Mortadelo y Filemón* (Francisco Ibáñez) o *Croqueta y empanadilla* (Ana Oncina), adaptaciones de clásicos, como *Naves negras ante Troya* (Rosemary Sutcliff) y otras obras clásicas (se infiere que, en algunos casos, hacen alusión a una versión adaptada), como *El faro del fin del mundo* y *Viaje al centro de la tierra* (Julio Verne), *El maravilloso mago de Oz* (Lyman Frank Baum), *Alicia en el país de las maravillas* (Lewis Carroll) o *Sandokán* (Emilio Salgari). Por su parte, las chicas indican obras juveniles que el mercado literario destina al público femenino, como *Diario de Nikki*, *El club de las zapatillas rojas* (Ana Punset), *Trío Beta* (Roberto Pavanello) y *La banda de Zoe* (Ana García-Siñeriz).

En el listado de los niños hay títulos que no se han podido identificar, como *Repaso molinos*, *Mil cosas que fijo que no sabías*, *The best manager* y *Sabotaje en la cocina*⁴³. Un niño que se define como poco lector y que solo indica títulos de libros relacionados con el fútbol, menciona también *Don Quijote*, por lo que no se tendrá en cuenta. Otros niños citan temáticas, como libros de dinosaurios, de animales y sus hábitats, de la vida y la historia de los romanos, de ajedrez y de coches. Entre las niñas también se encuentran títulos de obras no identificadas, como *Diez magníficas*⁴⁴, *Un secretito mágico*, *Días de violencia*, *La gran carrera* o *Mentes criminales*⁴⁵. Por último, llama la atención que dos niñas mencionen obras destinadas a un público adulto, como *Secuestro* (Javiera Paz), *El millonario* (Tommy Jaud), *Sabotaje* (Arturo Pérez Reverte) y *Lo imposible*⁴⁶ (Desirée De Fez). Además, una de estas dos niñas menciona también tres cuentos infantiles: “Caperucita roja”, “Blancanieves” y “La bella durmiente”.

43 *Sabotaje en la cocina* es un programa de telerrealidad emitido en diferentes plataformas digitales.

44 Sí existe una obra llamada *Los diez magníficos*, de Anna Cerasoli.

45 *Mentes criminales* es una serie de televisión creada por Jeff Davis.

46 Novela sobre la película homónima de Juan Antonio Bayona.

Tabla 5.6.

Títulos de las obras seleccionadas por los chicos y las chicas del Colegio público urbano.

CHICOS		CHICAS	
- Gerónimo Stilton	- A la izquierda de la	- Gerónimo Stilton	- Trío beta
- Diario de Greg	escalera	- Tea Stilton	- Mi prima Carolina
- Los Futbolísimos	- El sueño de Iván	- Diario de Greg	- Las crónicas de
- A todo fútbol	- El increíble niño invisible	- Diario de Nikki	Narnia
- 1000 futbolistas	- El faro del fin del mundo	- A todo fútbol	- Mil y una noches
- 1000 consejos para ser	- Viaje al centro de la	- 1000 futbolistas	- De otra manera
del Real Madrid	tierra	- El club de las zapatillas	- Secuestro
- Cien motivos para ser	- Naves negras ante	rojas	- El millonario
del Betis	Troya	- 75 consejos para sobrevivir	- Drácula
- Croqueta y	- Alicia en el país de las	al campamento	- Sabotaje
empanadilla	maravillas	- Bat-Pat	- Lo imposible
- Mortadelo y Filemón	- Mago de Oz	- La banda de Zoe	- La bella durmiente
- Astérix y Obélix	- Sandokán	- Un amor de libro	- Blancanieves
- Tintín	- Ratoncito Pérez	- Sherlock, Lupin y yo	- Caperucita roja
- Star Wars (cómic)	- Caperucita roja		
- Up	- Salvaje		
- Los bebedores de tinta	- 1000 crías de animales		
- Mago por casualidad			

Como conclusión, en este centro se aprecia gran disparidad entre el alumnado e incluso cierta incoherencia a la hora de citar lecturas. En primer lugar, se observa una importante influencia del tutor en su interés por los libros sobre deportes y también del mercado editorial, que moldea los gustos de niños y niñas. En este centro, son los niños quienes aportan más variedad de títulos citando adaptaciones de clásicos, obras infantojuveniles y cómics, entre otros. Las niñas mencionan sagas infantojuveniles protagonizadas por personajes femeninos. Por último, abundan los títulos de obras no identificadas o que corresponden a producciones audiovisuales, y también libros destinados a lectorado de otras edades. Por tanto, respecto al bagaje literario, el grupo es muy heterogéneo y se infiere que estas diferencias pueden tener su origen en las familias, cuyo nivel cultural y socioeconómico también es muy diverso, y en la precariedad del centro.

En el colegio público rural, el grupo está formado por 9 chicos y 7 chicas. Se trata de un grupo unificado de 4º, 5º y 6º de Primaria. La diferencia de edad entre el alumnado se pone de manifiesto a la hora de nombrar títulos, así como la influencia de la maestra, quien relató en la entrevista posterior que prestaba ejemplares de su colección personal para nutrir la biblioteca de aula. Los únicos títulos coincidentes entre niñas y niños son *¡Qué mala cara tienes!* (Javier Vázquez), “Los tres cerdi-

tos”, “Hansel y Gretel y “Caperucita roja”. Por su parte, los chicos mencionan obras infantojuveniles como *Gerónimo Stilton*, *Diario de Greg*, *Los Futbolísimos*, *El pirata garrapata* (Juan Muñoz Martín), *El Rey cantarín* (Rafael Estrada) y *La gallina que pudo ser princesa* (Carles Cano), entre otros. También indican cómics de superhéroes, como *Batman* y *Spiderman*, y obras clásicas como *Drácula* y *El Cid* (se deduce que hacen alusión a adaptaciones). Las niñas nombran otros títulos infantojuveniles, como *Tea Stilton*, *Las torres de Malory*, *Demonios en camiseta* (Paloma Bordons), *Jon y la máquina del miedo* (Roberto Santiago), *El vampirillo sin dientes* (Mercé Viana) o *Crepúsculo* (Stephenie Meyer). También mencionan obras literarias que fueron adaptadas a la gran pantalla, como *Colmillo Blanco*⁴⁷ (Jack London) y *Tiburón*⁴⁸ (Peter Benchley), el cómic *Mortadelo y Filemón*, clásicos como *Viaje al centro de la tierra* y *El maravilloso mago de Oz*, y cuentos populares o adaptaciones ilustradas de películas de animación e Disney.

En el listado aportado por los niños, hay títulos que no han podido ser identificados: *La bruja del patio*, *Vampiro en la Luna*, *Humanos versus alienígenas*, *El Ninja azul* y *Cobra* y *Las aventuras de los duendes*. Una niña menciona otro título no identificado: *Cuarto oscuro*.

En este centro también se aprecia la influencia del sector editorial, cuyos títulos súper ventas son un éxito entre el alumnado. No obstante, a pesar de que niños y niñas citan obras distintas, no se percibe una segregación tan marcada entre libros “para chicos” y “para chicas” como en los otros dos colegios. Aunque el bagaje literario del alumnado es heterogéneo, se encuentran entre sus obras de referencia abundantes títulos de LIJ de calidad, algunos de ellos prestados por la maestra, quien es coleccionista de cuentos ilustrados y entre sus preferencias destacan los cuentos de educación en valores, como *Mi hermana es distinta* (Paco Sagarzazu), citado por una alumna. En la entrevista posterior mantenida con la maestra emerge el tema de la escasez de recursos en la escuela pública en general, y de los centros rurales en particular. Los centros rurales agrupados que acogen estudiantes de pueblos cercanos no suelen contar con biblioteca de centro, especialmente en los municipios con poca densidad de población, así que nutrir la biblioteca de aula es una responsabilidad que recae en el profesorado, quien no siempre dispone de recursos propios o de una formación sólida para seleccionar un corpus de lecturas apropiadas para sus estudiantes. Esta pobreza de medios dificulta el fomento de la lectura y la adquisición del hábito lector de estas niñas y niños.

Tabla 5.7.

Títulos de las obras seleccionadas por los chicos y las chicas del Colegio público rural.

47 Película dirigida por Randal Kleiser y estrenada en 1991.

48 Película dirigida por Steven Spielberg y estrenada en 1975.

CHICOS		CHICAS	
- ¡Qué mala cara tienes!	- La casa del terror	- ¡Qué mala cara tienes!	- Mortadelo y Filemón
- Gerónimo Stilton	- Inspector Cito y Chin	- Tea Stilton	- Viaje al centro de la Tierra
- Diario de Greg	- Mi Edo	- Las torres de Malory	- El mago de Oz
- Los Futbolísimos	- El conde Drácula	- Demonios en camiseta	- Peter Pan
- El pirata garrapata	- El Cid	- Jon y la máquina del miedo	- Pocahontas
- El rey cantarín	- Jake y los piratas de nunca jamás	- El vampirillo sin dientes	- Hansel y Gretel
- La gallina que pudo ser princesa	- Los tres cerditos	- Mi hermana es distinta	- Caperucita roja
- Diez monstruos en la cama	- Hansel y Gretel	- El último lobo	- Blancanieves
- Spiderman	- Caperucita roja	- Crepúsculo	- Los tres cerditos
- Batman		- Colmillo Blanco	- La bella durmiente
		- Tiburón	- El Patito feo

En la ludoteca municipal, el grupo de participantes está formado por 6 niños y 9 niñas con edades comprendidas entre los 7 y los 12 años. La monitora responsable del grupo explica que disponen de una pequeña biblioteca que contiene cuentos infantiles que las niñas y niños suelen leer cuando no están realizando alguna actividad dirigida o jugando. Además, en el edificio anexo a la ludoteca se encuentra la biblioteca municipal del barrio, que cuenta con una extensa sección de Literatura Infantil y Juvenil. En ocasiones, se organizan sesiones de cuentacuentos para los niños y niñas de la ludoteca.

Los títulos nombrados por ambos son *Manolito Gafotas* (Elvira Lindo), *Harry Potter* (J. K. Rowling) y los cuentos populares “Blancanieves” y “Caperucita roja”. Los niños indican obras de LIJ como *Diario de Greg*, *El pequeño Nicolás* (René Goscinny y Jean-Jacques Sempé), *Las brujas* (Rosalind Dahl), *Las cosas perdidas* (Lydia Carreras), *Malditas matemáticas* (Carlo Frabetti) y *Buscafieras* (Adam Blade). También mencionan adaptaciones ilustradas de películas de Disney, como *El rey león* y *Bambi*, y cómics de *Los Pitufos* (Pierre Culliford “Peyo” y VV. AA.). Las niñas también aportan títulos de LIJ como *El secreto de la arboleda* (Fernando Lalana), *La sirena en la lata de sardinas* (Gudrun Pausewang) y *Reloj de búho* (Manuel Velásquez Rojas) y obras catalogadas “para niñas”, como *Kika Superbruja*, *Las tres mellizas* (Roser Capdevila), *Junie B. Jones* (Barbara Park) y *Secret Kingdom* (Rosie Banks). Una niña menciona el título *Lecturas para dormir a un rey* (Begoña Oro), que es un libro de lectura de SM para 1º de Primaria, y otras compañeras mencionan cuentos clásicos como “La reina de las nieves” (Andersen), “Cenicienta”, “Hansel y Gretel” y la adaptación ilustrada de Disney *La dama y el vagabundo*, entre otros.

Entre las obras no identificadas de los niños se encuentran *El alien* y *Días de lluvia*. Un niño que afirma que le gusta poco leer aporta dos obras de El Rubius⁴⁹: *Libro Troll* y el cómic *Virtual Hero*, y también menciona *Adrenalyn* (una colección de cromos de Panini) y el diario deportivo Marca. Otro niño menciona también el documental⁵⁰ sobre los jugadores de la NBA Larry Bird y Magic Johnson. Por su parte, las niñas mencionan dos títulos no identificados: *Fútbolín* y *La lámpara mágica*, e indican que les gustan los libros de hadas, de adivinanzas, de animales, sobre el cuerpo humano, sobre el mundo y una colección del sistema solar.

Tabla 5.8.

Títulos de las obras seleccionadas por los chicos y las chicas de la Ludoteca municipal.

CHICOS		CHICAS	
- <i>Manolito Gafotas</i>	- <i>Libro Troll</i>	- <i>Manolito Gafotas</i>	- <i>Lecturas para dormir a un rey</i>
- <i>Harry Potter</i>	- <i>Virtual Hero</i>	- <i>Harry Potter</i>	- <i>La reina de las nieves</i>
- <i>Diario de Greg</i>	- <i>Los pitufos</i>	- <i>Kika Superbruja</i>	- <i>Cenicienta</i>
- <i>El pequeño Nicolás</i>	- <i>El rey león</i>	- <i>El secreto de la arboleda La sirena en la lata de sardinas</i>	- <i>Hansel y Gretel</i>
- <i>Las cosas perdidas</i>	- <i>Bambi</i>	- <i>Reloj de búho</i>	- <i>La bella durmiente</i>
- <i>Malditas matemáticas</i>	- <i>Los tres cerditos</i>	- <i>Las tres mellizas</i>	- <i>Blancanieves</i>
- <i>Las brujas</i>	- <i>Blancanieves</i>	- <i>Junie B. Jones</i>	- <i>Caperucita roja</i>
- <i>Buscapié</i>	- <i>Caperucita roja</i>	- <i>Secret Kingdom.</i>	- <i>La dama y el vagabundo</i>
			- <i>La Bella y la Bestia</i>

Este grupo es muy heterogéneo respecto a sus gustos y educación literaria. Hay quienes mencionan libros de autoras y autores relevantes, colecciones infantiles y juveniles de moda y cuentos populares, pero también hay quienes apenas aportan títulos importantes, a pesar de que, en los cuestionarios, 13 (de 15 participantes) indicaron que les gustaba “bastante” o “mucho” leer. Tras esta experiencia, se asume que ofreciendo títulos atractivos y de calidad a este grupo, que muestra buena predisposición hacia la lectura, se podrá potenciar en ellos el hábito de la lectura y ampliar su bagaje.

¿Te gustan los cuentos? ¿Por qué?

Los cuentos populares son una poderosa herramienta educativa (Aguilar, 2006; Tatar, 2012; Zipes, 2014) y por tanto resulta revelador conocer si los niños y niñas se sienten atraídos por ellos. Tal

49 Rubén Doblás Gundersen (Rubius) es un *youtuber* especializado en videojuegos, popular entre adolescentes.

50 *Magic & Bird: A Courtship of Rivals* es una película documental dirigida por Ezra Edelman estrenada en 2010.

y como queda reflejado en la figura 3, son mayoría los estudiantes que afirman que les gustan los cuentos “mucho” o “un poco”. Destaca la respuesta “antes sí pero ahora no” que tan solo se ha dado en el colegio concertado, con un contexto socioeducativo más alto. Estos alumnos recuerdan la experiencia de la lectura de cuentos como algo que les encantaba, pero ahora la asocian a una etapa de su vida que ya pasó. Sienten que se han hecho mayores y los consideran infantiles; hoy optan por otras lecturas.

Figura 5.4.

Frecuencia de respuestas distribuidas por género a la pregunta ¿Te gustan los cuentos?

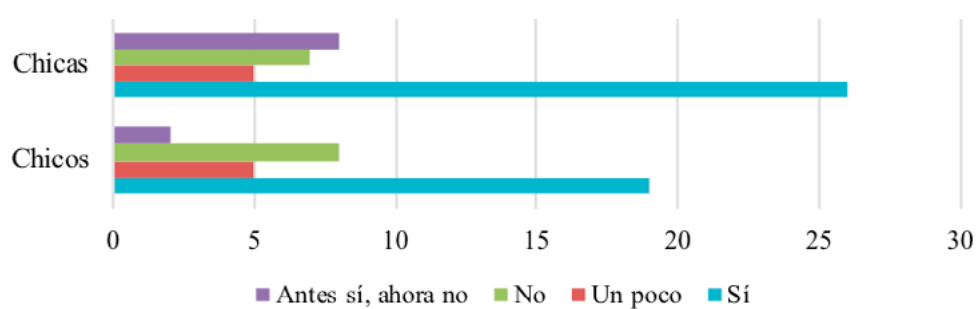


Tabla 5.9.

Respuestas más representativas, desagregadas por género, a la pregunta ¿Te gustan los cuentos? ¿Por qué?

Me gustan mucho o un poco	Chicas	<ul style="list-style-type: none"> - Me hacen sentirme aventurera. - Son divertidos, te hacen reír y te entretienen. - Me encanta la fantasía. - Hay muchas cosas mágicas y bonitas. - Son muy divertidos, sobre todo los de princesas. - Me gustan, porque tienen dibujos.
	Chicos	<ul style="list-style-type: none"> - Me gusta soñar y fantasear con los personajes. - Son infantiles y me gusta lo infantil. - Cuentan cosas que no se ven en la vida real y siempre hay finales felices, y eso te ayuda a tener esperanza.
No me gustan	Chicas	<ul style="list-style-type: none"> - No me gustan porque no me da tiempo a estudiar ni hacer deberes. - Son muy infantiles. - Me aburren y no me gusta ni leer ni que me los cuenten . - Es mucha fantasía y poca realidad.
	Chicos	<ul style="list-style-type: none"> - No me gusta mucho leer. - No me gustan porque son un poco falsos. - No son divertidos como los libros. - Solo me gustan las novelas. - Para mí es una pérdida de tiempo.
Antes me gustaban pero ahora no	Chicas	<ul style="list-style-type: none"> - De pequeña me gustaban porque son más cortos. Pero ahora que me voy haciendo mayor ya no me gustan, porque me gustan más los libros, ya que son más largos. - Me gustan depende de cuales sean. De pequeña me encantaban. Ahora no me gustan mucho porque algunos son infantiles. Sí que es verdad que algunos me gustan. - De pequeña me encantaban, pero ahora ni fu, ni fa. Porque me parecen aburridos y poco entretenidos. - Ahora no mucho, pero de pequeña me encantaban, me metía en aquellos mundos.
	Chicos	<ul style="list-style-type: none"> - No porque son muy raros. Pero de pequeño sí. - Me gustaban de pequeño porque son entretenidos.

¿Cuál es el primer cuento que recuerdas? ¿Quién te lo contó?

Respecto a los primeros cuentos que recuerdan, se aprecian similitudes en las respuestas de niños y niñas. Además, en este caso, salvo contadas excepciones, todos ellos han nombrado cuentos populares tradicionales. Se puede inferir, por tanto, que las personas adultas, a la hora de escoger un cuento para leer a sus hijos e hijas, no hacen distinción por géneros.

Tabla 5.10.

Listado de los primeros cuentos que recuerdan⁵¹

NIÑAS	NIÑOS
– <i>Caperucita roja</i> (16)	– <i>Caperucita roja</i> (7)
– <i>Los tres cerditos</i> (5)	– <i>Los tres cerditos</i> (7)
– <i>Blancanieves</i> (3)	– <i>Blancanieves</i> (3)
– <i>Cenicienta</i> (3)	– <i>Los siete cabritillos</i> (2)
– <i>La Sirenita</i> (2)	– <i>La bella durmiente</i> (1)
– <i>Los siete cabritillos</i> (2)	– <i>Hansel y Gretel</i> (1)
– <i>La bella durmiente</i> (1)	– <i>El libro de la selva</i> (1)
– <i>Hansel y Gretel</i> (1)	– <i>El rey león</i> (1)
– <i>Peter Pan</i> (1)	– <i>La oveja mentirosa</i> (1)
– <i>El mago de Oz</i> (1)	– <i>El Cid</i> (1)
– <i>La mona Ramona</i> (1)	– <i>El leñador y el guepardo</i> (1)
– <i>La granja de Pipo</i> (1)	– <i>Tintín y el Yeti</i> (1)
– <i>Ricitos de plata</i> (1) ⁵¹	

De los 80 participantes que componen la muestra (46 niñas y 34 niños), son 28 (14 niñas y 14 niños) quienes recuerdan que fue su madre quien les leyó su primer cuento, y 13 (6 niñas y 7 niños) indican que fue su abuela. En menor medida, sus primeros lectores fueron ambos progenitores juntos (5 niñas y 1 niño) o solo el padre (3 niñas y 2 niños). Estos datos ponen de manifiesto la relevancia del papel de la mujer en el ámbito de la crianza, que “se traduce en el acompañamiento y el servicio que la mujer asume en sus roles y que la teoría feminista lo ha denominado ética del cuidado frente a la ética del poder que sería propia de los hombres” (Lasarte, 2013, p. 63). Hay seis niñas que indican que fueron otras personas de su familia (una nombra a su tía, dos a su hermana y tres a sus primos) y de otros entornos (una profesora y una amiga), un niño que afirma que su primer cuento se lo leyó su abuelo y otro que menciona a la tele. Por último, dos niñas y un niño afirman haberse contado el cuento a sí mismos, pues ya sabían leer, y una niña recuerda leerle los

51 Según indica la alumna, se trata de un “cuento inventado”.

cuentos a su hermano pequeño. Un total de 15 participantes (8 niñas y 7 niños) afirman no recordar quién les contó su primer cuento o no han respondido a la pregunta.

Figura 5.5.

Proporción de respuestas a la pregunta ¿Quién te contó el primer cuento que recuerdas?

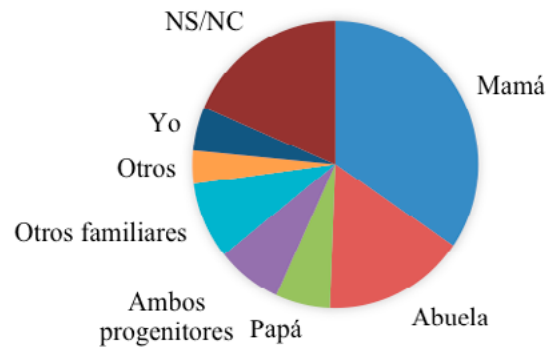
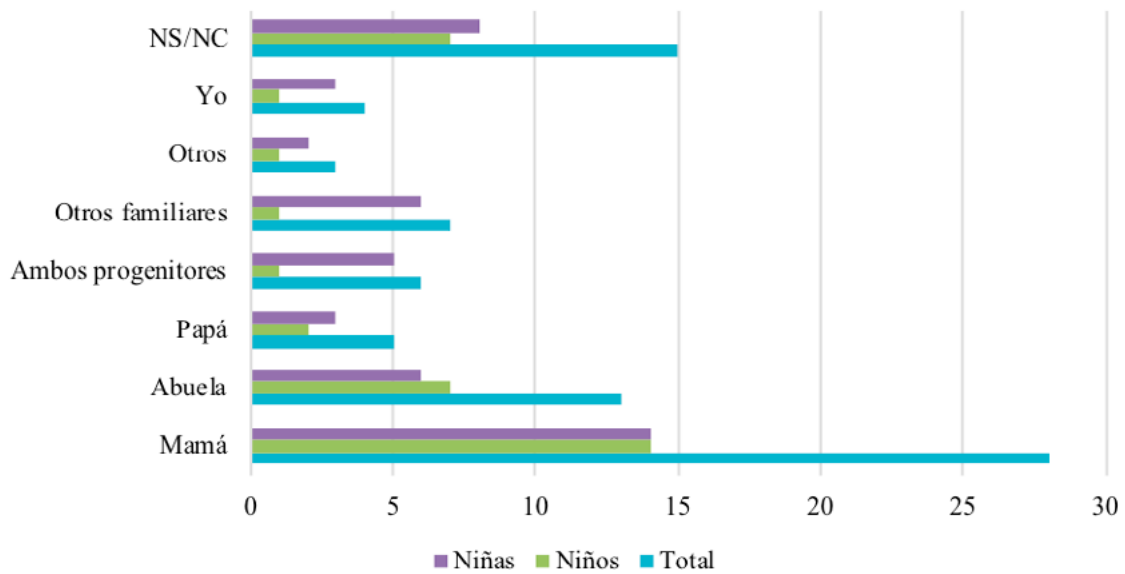


Figura 5.6.

Porcentajes de respuestas a la pregunta ¿Quién te contó el primer cuento que recuerdas?



¿En qué medida conoces los siguientes cuentos?

Resulta interesante explorar en qué medida reconocen algunos de los cuentos populares más familiares y valorar así su bagaje cultural. Para ello, se utiliza una escala que comprende cuatro respuestas: mucho, bastante, poco y nada. No se encuentran diferencias destacadas intragrupos ni intercentros desagregadas por género.

Tabla 5.11.

En qué medida conocen los cuentos propuestos

Mucho / Bastante	Poco / Nada
– <i>Los tres cerditos</i>	– <i>El príncipe rana</i>
– <i>La bella durmiente</i>	– <i>Barba Azul</i>
– <i>Caperucita roja</i>	– <i>Hermanito y hermanita</i> ⁵²
– <i>Cenicienta</i>	
– <i>Blancanieves</i>	
– <i>Hansel y Gretel</i>	
– <i>Los siete cabritillos</i>	

Estos resultados tienen coherencia si se tiene en cuenta que los cuentos que conocen “mucho” o “bastante” son los que les contaban sus madres, padres y abuelas cuando eran pequeños. Respecto a “El príncipe rana”, cabe destacar que son 46 los estudiantes que afirman “no conocerlo” en absoluto, lo que supone un 57,5%, 21 lo conocen “poco”, 9 lo conocen “bastante” y 4 lo conocen “mucho”, datos que se asemejan a los reflejados en el estudio de Luengo (2018).

Para profundizar más sobre el conocimiento de este cuento en particular, se empleó un segundo cuestionario más específico, que se muestra a continuación.

52 Es el más desconocido de todos.

Estimados alumnos y alumnas,

muchas gracias por participar en este estudio, vuestra colaboración es muy importante. Nos interesa mucho conocer vuestros gustos y opiniones. Los cuestionarios son anónimos y no hay respuestas correctas.



Pseudónimo:

Chico Chica

Edad:

1. ¿Habías escuchado alguna vez el cuento de *El Príncipe Rana*?

Sí No

2. Este cuento, ¿te lo habían contado igual que el que hemos leído?

Sí No

3. Escribe las diferencias que recuerdes.

4. Escribe lo que más te ha sorprendido del cuento de *El Príncipe Rana*.

5. Comenta y valora los diferentes momentos del cuento en la siguiente tabla.

Momento	Tu comentario
La princesa pierde su bola de oro, que cae al agua	
La princesa promete a la rana todo lo que quiera si le ayuda a recuperar su pelota	
La princesa no cumple su promesa y se va a su casa sin la rana	
La rana aparece en el palacio y el rey exige a la princesa que cumpla su promesa	
La princesa se ve obligada a compartir su plato y su cama con la rana	
La princesa lanza a la rana contra la pared de su dormitorio	
Se rompe el hechizo y la rana se convierte en un príncipe	
El príncipe se casa con la princesa, con la aprobación de su padre	
Los recién casados se van a vivir juntos al reino del príncipe	
Enrique está muy feliz porque su señor el príncipe ha sido desencantado	

6. ¿Cuál es tu momento preferido? ¿Por qué? Puedes hacer un dibujo.

7. ¿Cómo piensas que se sienten la princesa y la rana en cada momento? Describe sus emociones a lo largo del cuento en la siguiente tabla.

Momento	Princesa	Rana
La princesa pierde su bola de oro, que cae al agua		
La princesa promete a la rana todo lo que quiera si le ayuda a recuperar su pelota		
La princesa no cumple su promesa y se va a su casa sin la rana		
La rana aparece en el palacio y el rey exige a la princesa que cumpla su promesa		
La princesa se ve obligada a compartir su plato y su cama con la rana		
La princesa lanza a la rana contra la pared de su dormitorio		

8. ¿Cómo piensas que se sienten la princesa y el príncipe en cada momento? Describe sus emociones a lo largo del cuento en la siguiente tabla.

Momento	Princesa	Príncipe
Se rompe el hechizo y la rana se convierte en un príncipe		
El príncipe se casa con la princesa, con la aprobación de su padre		
Los recién casados se van a vivir juntos al reino del príncipe		

9. ¿Cómo piensas que se siente Enrique el fiel cuando su señor el príncipe es desencantado y se casa con la princesa?

10. ¿Cómo te imaginas a los personajes principales? Escribe cuatro palabras para cada personaje en la siguiente tabla.

	1	2	3	4
Princesa				
Rana				
Príncipe				
Rey				
Enrique el fiel				

11. Escribe algunas diferencias que tú veas entre las princesas de los cuentos y las princesas de hoy en día.

GRACIAS

5.2.4.b) Cuestionario sobre el cuento “El príncipe rana”

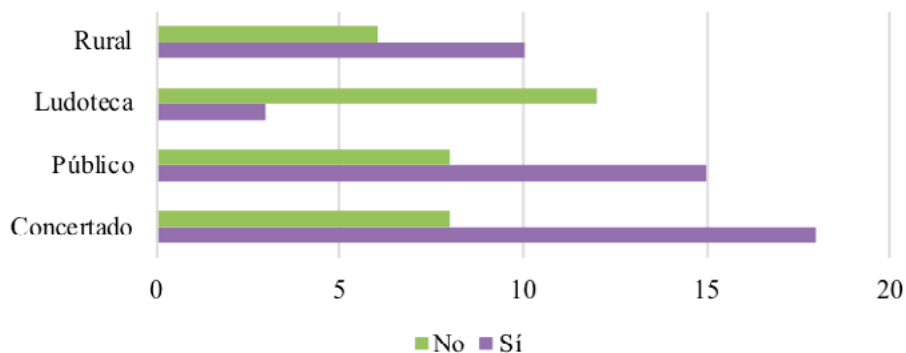
Tras la lectura del cuento “El príncipe rana” de los hermanos Grimm en el aula, se pidió a las niñas y niños que respondieran una serie de preguntas sobre dicho cuento. Se muestran a continuación las respuestas más significativas, y se omiten las menos relevantes o las que generaron cierta confusión.

¿Habías escuchado alguna vez el cuento “El príncipe rana”?

En este cuestionario, se planteó de nuevo a los estudiantes la pregunta de si conocían o habían escuchado alguna vez el cuento. En total, de los 80 participantes, 46 afirman conocerlo y 34 no. Estas cifras difieren de las obtenidas en el cuestionario anterior. Se deduce, por tanto, que algunos motivos del cuento son conocidos entre los jóvenes lectores y lectoras, pero no bajo este título. Es interesante destacar que, en el colegio concertado, que corresponde al nivel sociocultural más elevado, es el grupo en el que hay un mayor conocimiento de “El príncipe rana”.

Figura 5.7.

Frecuencia de respuestas distribuidas en función del centro a la pregunta ¿Habías escuchado alguna vez el cuento “El príncipe rana”?

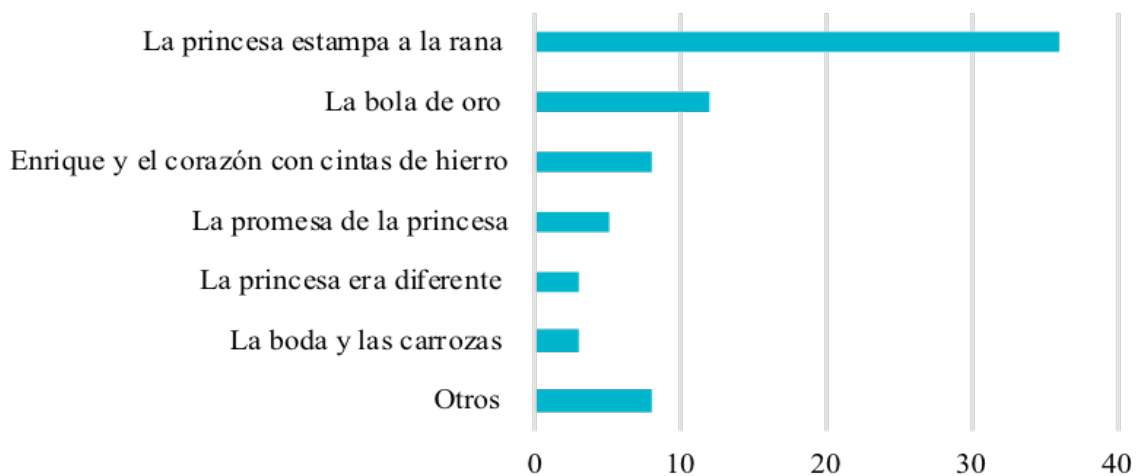


Escribe las diferencias que recuerdes

Partiendo de los estudios consultados (Luengo, 2018; Tauveron, 2018b, Paulette y Richard, 2018), interesaba explorar qué aspectos del cuento conocían o recordaban.

Figura 5.8.

Frecuencia de respuestas a la pregunta *Escribe las diferencias que recuerdes.*



La diferencia más importante que señalan los estudiantes respecto a la versión que conocían previamente es que, en esta, el príncipe rana y la princesa no se besan, sino que ella lo arroja contra la pared, y eso provoca la transformación. Otros afirman no saber (o no recordar) nada sobre que la princesa perdiese una bola de oro ni sobre la promesa que le hace a la rana por recuperarla. Algunos indican que no conocían el personaje de Enrique ni habían oído nada sobre unas cintas de hierro en el corazón. Se agrupan en la categoría “otros” respuestas variadas, como que el cuento que conocían era *Tiana y el sapo*⁵³, que no aparecían reyes ni castillos, que había una bruja o que la rana no hablaba. A la luz de estas respuestas se deduce que el alumnado sí ha tenido acceso a las reescrituras e hipertextos basados en el texto fantasma del que habla Tauveron (2018b):

Dans ce texte fantôme, sans existence légale, le père et Henri de fer n'ont pas leur place, le drame se réduit à l'épisode final mais il n'est plus de lit, plus de projection de la grenouille contre le mur, seulement un (chaste) baiser, éventuellement gluant, potentiellement transformateur, qui atteint ou non son objectif...⁵⁴ (p. 21).

53 *Tiana y el Sapo (The Princess and the Frog)* es una película de animación producida en 2009 por Walt Disney Animation Studios, inspirada en la novela juvenil *La princesa rana* (2002) de E. D. Baker y el cuento “El príncipe rana” de los Grimm.

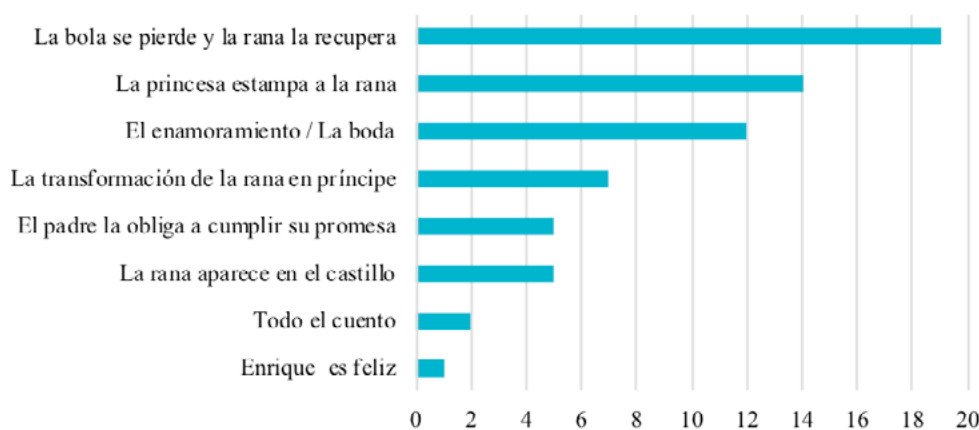
54 “En este texto fantasma, sin existencia legal, el padre y Enrique el Férreo no tienen cabida, el drama se reduce al episodio final pero ya no hay cama, ni proyección de la rana contra la pared, sólo un beso (casto), posiblemente baboso, potencialmente transformador, que logra o no su objetivo...” (tr. de la inv.).

¿Qué es lo que más te ha sorprendido? ¿Cuál es tu momento favorito? ¿Por qué?

En relación con la pregunta anterior, se pretende averiguar qué momentos o aspectos del cuento les habían resultado más llamativos y sorprendentes. Se comprueba, en coincidencia con la experiencia de Sève en la escuela francesa, que «les éléments qui ont suscité l'étonnement ne sont pas inattendus. Ils concernent essentiellement la logique d'action des personnages et l'écart par rapport à ce que les élèves croyaient connaître de l'histoire⁵⁵» (Sève, 2018, p. 219). Además, los momentos favoritos de los estudiantes son, en su mayoría, coincidentes con los más sorprendentes. Se destaca que el momento favorito de 12 niñas (y ningún niño) es el enamoramiento y la boda entre el príncipe y la princesa, lo cual no deja de ser un reflejo de los estereotipos a los que ambos están expuestos.

Figura 5.9.

Frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Cuál es tu momento favorito?



Cabe destacar que, en general, el hecho de que la princesa reciba “su merecido” les provoca satisfacción, pues consideran que su “mal comportamiento” merece un castigo. Se puede deducir de sus respuestas que han interiorizado de forma sólida una serie de aprendizajes propios de un modelo educativo autoritario y punitivo: una vez realizada una promesa es inaceptable no cumplirla, un comportamiento infractor debe ser sancionado y la autoridad patriarcal es incuestionable.

Comenta y valora las acciones destacadas del cuento

Resulta interesante profundizar en los diversos sucesos del cuento. A grandes rasgos, no se aprecian diferencias importantes entre las respuestas de chicos y chicas y tampoco entre centros. Se agrupan las respuestas similares en la tabla 5.12.

55 Los elementos que dieron lugar a la sorpresa no fueron inesperados. Se refieren principalmente a la lógica de las acciones de los personajes y a la desviación de lo que los alumnos creían conocer de la historia” (tr. de la inv.).

Tabla 5.12.

Valoraciones de los momentos clave del cuento por parte del alumnado.

Acciones destacadas del cuento	Respuestas y valoraciones
La princesa pierde su bola de oro, que cae al agua.	Situación triste: la pelota es demasiado valiosa. La princesa es torpe, patosa e irresponsable.
La princesa promete a la rana todo lo que quiera si le ayuda a recuperar su pelota.	Situación interesante: permite que la princesa y la rana se conozcan y arranque la historia.
La princesa promete a la rana todo lo que quiera si le ayuda a recuperar su pelota.	El trato es justo, cada una obtiene lo que desea.
La princesa promete a la rana todo lo que quiera si le ayuda a recuperar su pelota.	La princesa acepta una promesa muy difícil de cumplir: es un error porque tendrá consecuencias.
La princesa promete a la rana todo lo que quiera si le ayuda a recuperar su pelota.	La rana exige demasiado, hace chantaje, y eso no está bien.
La princesa no cumple su promesa y se va a su casa sin la rana.	Cuestionan el comportamiento de la princesa, y la describen como mala, egoísta y mentirosa.
La rana aparece en el palacio y el rey exige a la princesa que cumpla su promesa.	Aprueban el comportamiento del rey, lo describen como un hombre justo y buena persona.
La princesa se ve obligada a compartir su plato y su cama con la rana.	Les parece justo, afirman que se lo merece.
La princesa se ve obligada a compartir su plato y su cama con la rana.	Empatizan con ella y lamentan que lo pase mal.
La princesa se ve obligada a compartir su plato y su cama con la rana.	No les parece bien que la princesa sea forzada.
La princesa lanza a la rana contra la pared de su dormitorio.	Desaprueban su comportamiento violento y empatizan con el animal.
La princesa lanza a la rana contra la pared de su dormitorio.	Comprenden sus sentimientos y justifican su acto.
La princesa lanza a la rana contra la pared de su dormitorio.	Les gusta por sorprendente y divertido.
Se rompe el hechizo y la rana se convierte en un príncipe.	Final feliz satisfactorio.
Se rompe el hechizo y la rana se convierte en un príncipe.	Demasiado fantasioso e irreal.
El príncipe se casa con la princesa, con la aprobación de su padre.	Les gusta el desenlace romántico.
El príncipe se casa con la princesa, con la aprobación de su padre.	Les resulta injusto debido al comportamiento previo de la princesa.
Los recién casados se van a vivir juntos al reino del príncipe.	Les gusta el final romántico típico de cuentos.
Los recién casados se van a vivir juntos al reino del príncipe.	No les gusta por diversos motivos: comportamiento de ella, abandono de la familia, etc.
Enrique está muy feliz porque su señor el príncipe ha sido desencantado.	Les resulta satisfactorio y comparten la alegría de Enrique.

A continuación, se aportan detalles más precisos de las respuestas de los participantes sobre los momentos clave del cuento diferenciadas por centros. Para interpretar los resultados conviene recordar que las edades de los participantes son muy diversas: los del colegio concertado tienen 10-11 años (5º de primaria), los del público urbano 9-10 años (4º de primaria) y los de la ludoteca entre 7 y 11 años (de 2º a 5º de primaria). El número total de respuestas a esta pregunta es de 64⁵⁶.

1. *La princesa pierde su bola de oro, que cae al agua.*

A prácticamente todos los participantes este momento no les gusta o les resulta triste por la pérdida de la pelota, ya que la consideran valiosa y les parece mal jugar con ella fuera de casa, y en especial cerca de un estanque. En este sentido, se observa que realizan una interpretación realista del cuento y de la pérdida, y pueden llegar a identificarse con la princesa y comprender sus sentimientos. Para definir a la princesa emplean adjetivos como torpe, patosa e irresponsable, y señalan que, aunque les da pena, debería haber tenido más cuidado. En la misma línea, un niño asegura que se habría lanzado al agua a recuperarla y una chica afirma que habría avisado a sus padres, antes de negociar con una rana. Por último, un grupo de participantes (14 de 64) opina que es un gran momento, muy interesante, porque de esta manera la princesa conoce a la rana y así se puede desarrollar el resto de la historia.

2. *La princesa promete a la rana todo lo que quiera si le ayuda a recuperar su pelota.*

Se dan disparidad de respuestas a esta pregunta por lo que se muestran a continuación diferenciadas por centros. No se aprecian diferencias importantes en función del género.

En la ludoteca, 9 participantes (de 14) afirman que este momento les parece “mal”. Sus respuestas son bastante escuetas: “no me gusta”, “está muy mal”, “no debería hacer eso”, “yo no lo haría”, “qué mentirosa”. El resto (5) indica que les gusta o les parece bien, sin entrar en más detalles. Se tiene en cuenta que en este grupo hay participantes más jóvenes y se infiere, por tanto, que su capacidad para plasmar reflexiones está menos desarrollada que la de sus compañeros y compañeras más mayores.

En el colegio concertado hay diversidad de respuestas y están bastante matizadas. La respuesta mayoritaria (12 de 26) es que les parece bien el trato al que llegan princesa y rana, por ejemplo: “me parece justo ya que le ayuda a recuperar su bola de oro”, “me parece bien

56 En el colegio público rural, que es el primero al que se acudió con esta actividad, no se formuló esta pregunta. No obstante, una vez finalizada la actividad, la investigadora fue invitada a permanecer en el aula el resto de la jornada observando al grupo, y la maestra optó por comentar más detalles del cuento con el alumnado. Las reflexiones de los niños y niñas en torno a los diferentes momentos del cuento inspiraron el planteamiento de esta pregunta, que fue incorporada al cuestionario de cara a las actividades en el resto de centros.

porque la rana le promete algo y la princesa también “, “me parece justo, porque si tanto le gusta la pelota y además es tan rica no está mal que le dé algo a cambio”. Otros 9 (de 26) participantes hacen hincapié en que es “una promesa un poco arriesgada”, y consideran que “la princesa se pasa un poco, prometiéndole todo lo que quiera a la rana”, sobre todo porque “si lo promete, lo tiene que cumplir, fue su decisión”. Por último, 3 niños cuestionan la actitud de la rana, señalando que lo que hace “es chantaje” y les parece “regular porque el sapo debería haberlo hecho sin buscar nada a cambio, debería hacerlo como un favor”. Empezan a emerger las primeras creencias en torno la importancia de cumplir una promesa y no faltar a la palabra, aunque 3 niños desapruaban la actitud exigente de la rana.

En el colegio público urbano, 8 (de 23) estudiantes indican que les parece “bien” y hay quienes matizan que “me parece muy amable por la parte de la rana” o “me parece bien porque él le ha hecho un favor cogiendo la pelota”. Por otra parte, 6 niños y niñas cuestionan el comportamiento de la princesa, con afirmaciones como “que la princesa es irresponsable”, “me ha parecido bien, pero si luego no lo cumple es mala persona” y “no tendría que haber dicho eso” y además otros 4 se ponen en su piel e indican “yo no haría eso. Yo me compraría otra bola”. Por último, 3 chicos cuestionan el comportamiento de la rana por diferentes motivos: porque “pide demasiado” y porque “la rana tendría que decir: «primero lo que yo quiero»”. Se observa que los posicionamientos de unas y otros son muy variados y en cierta medida críticos con la situación vivida entre la rana y la princesa.

3. *La princesa no cumple su promesa y se va a su casa sin la rana.*

En los tres centros se aprecia unanimidad en las respuestas salvo contadas excepciones. Tanto niños como niñas afirman que les parece “muy mal” la actitud de la princesa porque “las promesas se cumplen, aunque no sean agradables”, “lo prometido es deuda”, “está mal mentir”, “no es justo porque lo que se dice se cumple”, “yo le habría dado su recompensa” y “me pongo en la piel de la rana y me enfado muchísimo”. Además, describen a la princesa como una persona mala, egoísta, mentirosa, y “que no se puede confiar en ella”. Resulta evidente que, en general, tienen interiorizada la creencia de que mentir está mal y que las promesas hay que cumplirlas bajo cualquier circunstancia. Además, se infiere que conocen o han vivido en primera persona la situación de que alguien incumpla una promesa que les hicieron, lo que les genera frustración y rechazo. Por otra parte, una chica del colegio público se pone en la piel de la princesa, señalando “que le da asco la rana”, y otra chica del colegio concertado la considera “astuta”. Es interesante que sepan plantear un cuestionamiento crítico que se salga de la norma aprendida y que las conduzca a reflexionar que mentir está mal, pero con matices. Un chico cuestiona el comportamiento de la rana atendiendo a las consecuencias: “que la rana la dejase en paz para ahorrarse lo de que la tirasen”. Por último, otro chico indica que “la gente hace lo que quiere”, aunque

se observa que ha dado la misma respuesta en más preguntas del cuestionario, y otras las ha respondido de forma vaga e incluso irreverente. Los dos son alumnos del colegio concertado.

4. *La rana aparece en el palacio y el rey exige a la princesa que cumpla su promesa.*

Prácticamente todas las respuestas apuntan en la misma dirección: tanto niños como niñas aprueban el comportamiento del rey y lo describen como un hombre “justo” y “buena persona”. Consideran que “el rey tiene razón” y les parece “muy bien lo que dijo, porque si prometes algo hay que cumplirlo, sea quien sea”. Una niña recalca que la princesa “se lo tiene merecido” y otra añade “se lo merece por ser mala”. Un chico y una chica indican que les parece mal la actitud de la princesa “por no querer abrir a la rana” y otro niño afirma que “si yo fuera la princesa, me quedaría asombrada y avergonzada”. Se pone de manifiesto que están muy arraigadas sendas ideas de que “hay que cumplir las promesas” y “no hay que mentir”, y las repiten con vehemencia, y además emergen otras interesantes, que son: normalizar el comportamiento del rey porque “eso es lo que hacen los padres” y asumir que la consecuencia de un mal acto (o lo que ellos y ellas entienden como un mal comportamiento) es un castigo. No obstante, una chica de la ludoteca empatiza con la princesa afirmando que “lo pasa fatal” y otra niña del colegio concertado se pone en su piel y afirma “si fuera yo la princesa, abriría la puerta al sapo a regañadientes”. Es interesante comprobar que, en cierta medida, estas dos niñas sí se preguntan cómo se tiene que estar sintiendo la princesa.

5. *La princesa se ve obligada a compartir su plato y su cama con la rana.*

Tras analizar las respuestas del punto anterior, cabría esperar que les resultaría justo este momento. Curiosamente, no en todos los casos es así. Siguen siendo mayoría (37 de 64) los chicos y chicas que afirman que les parece bien este momento por los motivos indicados en el punto anterior: “se lo merece, es su promesa”, “eso le pasa por mala... ¡El karma!”, “tiene que hacerlo, además de que se lo ha dicho el rey, una promesa es una promesa”, por señalar algunos ejemplos. No obstante, diez chicas y dos chicos indican que este momento les resulta “asqueroso” y “repugnante”, tres chicos y una chica responden con un escueto “mal” y otros participantes matizan más la respuesta: una chica señala que le parece “regular porque si no quiere...”, otra escribe que “la rana es un poco avariciosa”, y una tercera añade que “si yo hubiese sido ella, me hubiese sentido triste y apenada, porque me daría mucho asco dormir y compartir plato con una rana”. Por su parte, un chico afirma que “le podía haber dado otro plato y otra cama”, y otro opina “no creo que la princesa esté obligada en hacerlo”. Aunque estas respuestas son minoritarias, resultan muy interesantes porque se aprecia en ellas un inconformismo con la situación injusta de la princesa. Atendiendo a sus repuestas previas, se observa que estos participantes han ido cambiando de opinión conforme se iban planteando las diferentes situaciones, es decir, la actividad de reflexión en torno a la lectura les ayuda a activar el pensamiento crítico.

6. *La princesa lanza a la rana contra la pared de su dormitorio.*

En general, los participantes desaprueban el comportamiento de la princesa: les parece fatal que lance a la rana contra la pared porque “eso es maltrato hacia el animal, ¡injusticia!”, “no hay que pegar a un animal y persona sin ningún motivo” y “a ti no te gustaría que te hicieran eso”, entre otras respuestas similares. Hay quienes empatizan con el animal con afirmaciones como “pobrecita la rana, no se lo merece” y describen a la princesa como “eso es de avariciosa”, “es muy agresiva”, “mala persona” y “qué mala la princesa, con esa clase de personas no me quiero juntar”. Una vez más, se aprecia que realizan una interpretación literal de los hechos del cuento.

No obstante, seis participantes se ponen en el lugar de la princesa, entienden cómo se siente e incluso justifican sus actos: cuatro chicas afirman que “la princesa se siente fatal”, “la princesa estaba desesperada de deshacerse del sapo y se quería desahogar”, “yo la habría tirado al agua” y “no está bien, pero se ve demasiado obligada y se cabrea”; y dos chicos responden “lo lanza porque no lo quería” y “lo normal, yo también hubiera hecho eso”. Otras dos chicas, a pesar de opinar que no está bien estampar a la rana, juzgan el hecho por su consecuencia: “yo creo que debería haberle hecho otra cosa. Pero es verdad que, si no, no se habría convertido en príncipe” y “bien porque el hechizo se deshace y mal porque está mal tirar a alguien contra la pared”. La visión crítica empieza a emerger entre estos participantes. Por último, dos chicas y tres chicos afirman que les gusta este momento, sin entrar en valoraciones ni juicios sobre el comportamiento de los personajes: “un poco sorprendente ya que no te lo esperas”, “me gusta muchísimo porque es muy gracioso” y “en este momento yo me parto a reír”, “me he asombrado” y “está bien”.

7. *Se rompe el hechizo y la rana se convierte en un príncipe.*

Este momento del cuento resulta muy satisfactorio entre el alumnado por ser el esperado final feliz, que encaja con sus expectativas sobre los cuentos maravillosos. Entre las diferentes afirmaciones destacan: “me parece muy chulo”, “me parece que es algo feliz y alegre”, “es perfecto”, “muy imaginativo”, “me gusta un montón porque a mí no me gustaría ser una rana”, “me parece muy creativo y original porque nadie se lo espera” y “bien, porque se ha liberado de la maldición”. Empatizan tanto con la rana como con la princesa: “me parece bien porque salva su vida y es un príncipe”, “¡Genial! Si estuviera en su lugar estaría muy contenta” y “creo que se ponen muy contentos”. En el colegio concertado, 9 (de 26) niños y niñas no están muy conformes con la fantasía de este momento, pues les resulta “extraño que un hechizo se rompa con un simple golpe” y “una sorpresa, porque una rana que se convierta en un príncipe...”. Incluso afirman: “creo que es demasiado no real” y “uf... No entiendo nada; si el príncipe está bien...”. Se observa que, en este grupo, que es el de mayor edad, las niñas y niños realizan una lectura menos fantasiosa y descartan algunos planteamientos de los cuentos de hadas por irreales, como explica Marisa Bortolussi (1987).

8. *El príncipe se casa con la princesa, con la aprobación de su padre.*

Este momento del cuento genera discrepancias. Son mayoría (41 de 64) las chicas (28) y los chicos (13) que afirman que les encanta: “bien, así todos felices”, “me parece precioso”, “me parece bien porque es muy romántico” y “muy bonito y típico de casi todos los cuentos”. No obstante, 6 chicas y 9 chicos (15 de 64) desaprueban el desenlace, teniendo en cuenta el comportamiento de la princesa: “me parece injusto porque la princesa se ha comportado muy mal con él y luego se hace la buena”, “no es justo porque antes la princesa se ha portado mal cuando era una rana”, “yo creo que la princesa se debería casar con otro, porque lo tiró contra la pared”, “que la princesa, cuando es guapo sí que lo quiere. Si hubiera sido yo el príncipe no me hubiera casado” y “muy extraño, porque de odiar a una persona a casarte con ella es muy raro”. Dos chicos comprenden el comportamiento del rey: “el padre está haciendo lo posible” y “su padre estará obligado”. Por último, cabe destacar que cuatro chicas no están conformes con el hecho de que el rey imponga su criterio sobre la vida de su hija: “me parece mal porque su padre no tiene que tomar su decisión”, “mal, yo creo que lo tenía que decidir ella”, “no le tiene que pedir consejo a todo”. Se ponen de manifiesto los diferentes enfoques de chicos y chicas antes el sometimiento de la princesa, ellos lo justifican y no se plantean lo injusto y machista que resulta, y ellas consideran indignante que la princesa no tenga poder de decisión sobre asuntos tan importantes de su vida. Estas ideas patriarcales están presentes en obras y producciones culturales a las que las niñas y los niños tienen acceso, y pueden interiorizarlas y reproducirlas si no las cuestionan de una forma crítica.

9. *Los recién casados se van a vivir juntos al reino del príncipe.*

Resulta llamativo comprobar que este momento es el que genera más disparidad de reacciones entre el alumnado, independientemente del centro, la edad o el género.

De 64 los participantes, 32 (18 chicas y 14 chicos) afirman que les gusta este momento. Hay quienes responden un escueto “bien” o “me encanta” sin entrar en más detalles, y quienes desarrollan más sus respuestas: “me parece bien porque es súper romántico”, “bien porque ahora dormirán juntos”, “se quieren mucho”, “está bien porque así están felices” y “me gustan los finales felices”. Una chica añade que este final es “muy normal y corriente” y otro chico afirma que es “típico de un cuento”.

Por otra parte, tres chicas y dos chicos manifiestan desagrado con el desenlace debido al comportamiento previo de la princesa: “me parece que no debería casarse con él porque antes no lo quería porque era una rana y ahora sí”, “pues me parece un poco mal porque ella le había tirado contra el armario” y “el chico se merece a otra persona”. Sin embargo, cuatro chicas y un chico desaprueban que los recién casados vayan a vivir al reino de él, y se ponen en el lugar de ella: “¿por qué no se van a vivir al reino de la princesa?”, “me parece arriesgado por parte de la princesa”, “me parece mal porque si no la princesa no puede ver a

su padre”, “no me parece muy justo porque ella no puede estar con sus padres” y “no sé por qué a su reino”. A otras cuatro chicas y a dos chicos tampoco les gusta este final, pero tan solo aportan un escueto “malo”, “regular” o “no me gusta”. Dos chicas y un chico proponen una solución, en su opinión, satisfactoria para ambos: “lo cambiaría y se irían a vivir a una casa solos”, “bueno, yo me compraría otro reino” y “yo me iría a otra casa”.

A partir de este punto, hay una serie de respuestas únicas, como las de tres chicas que afirman que es “raro, porque normalmente se van a vivir a un palacio solos, no con el padre del príncipe. Pero si se van con sus padres, normalmente suele ser con los de la princesa”, “me da igual, qué más da que vivan en un castillo o en otro” y “vale, pero la princesa es un poco okupa” y las de dos chicos que piensan que está “mal porque se tendrían que dar un tiempo” y “¿estará la princesa con el príncipe una semana?”. Estas respuestas, que se podrían considerar performativas (Sipe, 2010), presentan bromas o planteamientos más creativos y, en un contexto académico, podrían señalarse como inapropiadas, pero, en este contexto, revelan información interesante, pues se infiere que estos estudiantes tienen capacidad para jugar con el cuento y emplearlo como un catalizador para potenciar su imaginación o para verbalizar otros pensamientos más profundos y críticos.

10. *Enrique está muy feliz porque su señor el príncipe ha sido desencantado.*

Prácticamente todas las respuestas coinciden: les resulta muy satisfactoria la felicidad de Enrique. Algunos ejemplos: “¡Qué alegría! Ese momento me ha sacado una sonrisa”, “muy conmovedor”, “tengo mucha felicidad”, “está muy bien porque ha recuperado a su señor”, “me gusta que la gente esté feliz”, “bastante bien porque así termina mejor la historia”, “me gusta mucho porque Enrique está muy feliz”, “me parece muy bien ya que, aunque sea solo un sirviente lo quiere y se preocupa por él” y “Enrique es una buena persona”. No obstante, también hay algunas respuestas diferentes. Un chico comenta “qué final del cuento más raro” y una chica añade “yo acabaría el final de otra forma” pero no entran en más detalles. Por último, un chico indica “creo que lo de los hierros del corazón son irreales”. Se alude una vez más a una lectura literal y menos fantasiosa del cuento.

¿Cómo te imaginas a los personajes principales? Escribe cuatro palabras para cada uno.

Esta pregunta arroja unos datos especialmente interesantes. Cabe recordar que, en el cuento de los hermanos Grimm, apenas se encuentran descripciones físicas de los personajes: la rana tiene una gorda cabeza, es pequeña y fría; la princesa la encuentra repugnante; el joven príncipe presenta bellos y amables ojos. A los estudiantes se les ofrece el texto sin ilustraciones. Las respuestas son similares entre centros. En general, ellas son más benévolas a la hora de atribuir cualidades a unos y otros personajes, y ellos más severos.

A la hora de describir a la princesa, tanto niños como niñas le asignan unos rasgos físicos propios del arquetipo, los más comunes en los álbumes ilustrados o en las películas de Disney: guapa, rubia, alta, delgada, piel blanca, pelo largo, elegante, con vestido, etc. Las chicas le dedican muchos más apelativos positivos que negativos; es más, en el colegio público urbano ni una sola alumna dice nada malo sobre la princesa y otras suavizan las críticas con expresiones como “un poco”, o las acompañan con comentarios positivos. Por su parte, los chicos son mucho más duros y crueles; no solo le dedican menos adjetivos positivos, sino que se ensañan con los negativos: fea, gorda, malo-liente, arpía, con ganas de comer, con cáncer. Desde un punto de vista psicológico, las niñas la describen con cualidades que encajan en ese modelo interiorizado de princesa de cuento: buena, amable, generosa, graciosa, considerada y humilde, e incorporan otros como feliz, lista y valiente, estos últimos coincidentes con los que le otorgan los chicos. Ambos, en mayor medida los chicos, también la describen con cualidades negativas como mala, caprichosa, egoísta, desagradecida, descarada, traicionera, mentirosa, injusta, arrogante, creída e irresponsable. Lo cual tiene coherencia con las impresiones manifestadas sobre el comportamiento de la princesa en las preguntas anteriores.

Respecto al príncipe, las respuestas de chicas y chicos son similares: todos ellos le dedican una gran cantidad de apelativos positivos, tanto de aspectos físicos como de personalidad, y apenas negativos. Las cualidades físicas también responden al estereotipo clásico de príncipe: guapo, apuesto, alto, rubio, delgado, esbelto, fuerte, musculoso, con ojos verdes, joven y con uniforme. Y psicológicamente lo consideran: amable, bueno, valiente, feliz, amoroso, sofisticado, listo, honesto, poderoso, educado, humilde, cariñoso, responsable, fiel. Tan solo aportan algunos rasgos negativos como: malo, tonto, creído, raro o pesado. Resulta llamativo el hecho de que, tanto niños como niñas, proyecten una imagen tan positiva de un personaje masculino que apenas tiene presencia en el cuento y del cual no se sabe prácticamente nada.

Sobre el rey, las respuestas de los chicos y las chicas son similares: descriptores físicos y psicológicos positivos (muy pocos negativos) que responden a la imagen prototípica de rey: grande, fuerte, regordete, con barba y corona; sabio, justo, amable, honorable y bonachón. Se encuentra disparidad de apelativos entre las respuestas, pero todos ellos apuntan en esta dirección. Solo tres chicas lo consideran mandón y un chico estricto, a pesar de que en el cuento someta a su hija.

Por último, la rana recibe, por parte de ambos, una serie de descriptores relacionados con su rasgo más característico descrito en el cuento: repugnante. La definen como asquerosa, fea, viscosa, rechoncha, pegajosa, babosa, de piel áspera y verrugosa; de forma mayoritaria, la imaginan verde y pequeña. No obstante, desde un punto de vista psicológico, prácticamente todos los estudiantes le otorgan cualidades positivas: amable, lista, saltarina, astuta, sincera, dispuesta a ayudar, valiente, cariñosa y amistosa. Empatizan en gran medida y les resulta atrayente.

5.2.5. Conclusiones

Respecto al objetivo principal de esta intervención educativa, estudiar el proceso de recepción lectora del cuento “El príncipe rana”, se puede concluir⁵⁷ que los niños y niñas ponen de manifiesto una serie de creencias y aprendizajes sólidos que responden tanto a un modelo sociocultural sexista, basado en estereotipos de género tradicionales, como a un modelo educativo autoritario y punitivo. Además, se perciben limitaciones para expresar ideas propias fundamentadas y críticas. Se aprecia cierta “domesticación” en sus actitudes, una carencia de libertad creativa, o de imaginación, que les empuja a dar respuestas “correctas” para satisfacer expectativas de terceros.

Durante el proceso de recepción, los estudiantes conectan de una forma más intensa con aquellas ideas relacionadas con sus propias vivencias personales, tienden a la identificación con los conflictos de los personajes. El incumplimiento de la promesa de la princesa genera más reacciones de protesta. Ya “los Grimm añadieron enseñanzas de este tipo para fortalecer la fibra moral del cuento” (Tatar, 2012, p. 121). Tanto niños como niñas ponen de manifiesto su disconformidad; todos ellos tienen interiorizada la creencia de que incumplir una promesa está mal y, por eso, el que lo hace merece un castigo. En principio, ninguno contempla la posibilidad de que la princesa pueda cambiar de opinión o tenga derecho a rechazar a un pretendiente desagradable y acosador, ni siquiera aquellos niños o niñas que se compadecen o sienten lástima por ella. Este sometimiento al orden patriarcal establecido impide que nazca en ellos y ellas la necesidad de cuestionarlo. Además, el desenlace inesperado, cuando la princesa no acepta por más tiempo la violación de su intimidad y se libera de su compañero repugnante, genera controversia. Por una parte, cuestionan su comportamiento y rechazan su acto violento, pero por la otra, valoran su valentía y aprecian que, con su determinación, se rompa el hechizo y llegue el tan esperado final feliz. Como escribe Tatar (2012), “aunque la princesa de «El rey sapo» sólo piensa en sí misma y es desagradecida y cruel, al final consigue tanto como Bella” (p. 122). Las niñas y niños, en su imaginario, tienen interiorizado un modelo de princesa basado en estereotipos sexistas; de ahí la importancia de presentarles otros modelos de contraste. Se constata así que “la subversión de los tópicos solo funciona por la misma vigencia que mantienen los modelos transgredidos” (Colomer, 2010, p. 52).

Considerando la hipótesis de partida, se confirma que los participantes del proyecto, salvo contadas excepciones, desconocen el cuento “El príncipe rana” en su versión primitiva, pero sí reconocen reescrituras y versiones cinematográficas que presentan importantes diferencias con el texto

57 Parte de los resultados de esta actividad han sido presentados a la revista chilena *Literatura y Lingüística* (ISSN: 0716-5811, eISSN: 0717-621X)

de los Grimm. El detalle más significativo que reconocen ha trascendido más allá del universo literario, es el beso transformador, ese que realmente la rana y la princesa jamás se dan, pero que forma parte del imaginario infantil. La influencia de la factoría Disney en estas generaciones es innegable (Aguilar, 2015), tanto por sus colecciones de álbumes ilustrados como por sus películas basadas en relatos populares. Es evidente que “estos filmes fagocitan los cuentos clásicos y en la pervivencia de nuestra memoria, prevalecen de forma más nítida que los relatos originales” (Navarro-Goig, 2019, p. 493). Por eso es esencial que las personas mediadoras, con diferentes actividades de fomento de la lectura, faciliten el acceso a una literatura no sexista, rica y valiosa. “Se trata de un cometido que debe implicar a todos los ámbitos socioculturales: profesores de todas las áreas, contexto familiar, bibliotecas públicas, medios de comunicación e instituciones competentes” (Molina, 2006, p. 106).

Dando a conocer el patrimonio cultural de los cuentos populares a niños y niñas se enriquece su imaginario colectivo. Gracias a los cuentos de hadas, el lectorado juvenil puede reflexionar sobre sus preocupaciones y anhelos guiado por mediadores, quienes orientan su lectura contextualizando las diferentes épocas en las que surgen y adaptando determinadas situaciones a la época actual. Existen numerosas reediciones de este emblemático cuento destinadas a la Literatura Infantil y Juvenil en la actualidad, unas veces parodian el cuento clásico, otras veces se trata de deconstruir el mito, de caricaturizar a alguno de los personajes, de simplificar el cuento clásico censurando los aspectos más escabrosos, o de instrumentalizar y moralizar acerca de determinadas normas. Para terminar, se citan algunos ejemplos de publicaciones derivadas de “El príncipe rana” destinadas a la infancia: *Rana por un día* (Aretzaga y Domínguez, 2005), *El castillo de las ranas* (Gaarder y Giandelli, 2005), *Besos y hechizos* (Selfors, 2015) y *Toda la verdad sobre el príncipe rana* (Umansky y Moreno, 1993).

De manera transversal, se ha valorado la presencia de diferencias destacables entre las respuestas de los niños y las niñas. Se puede concluir, a la luz de los datos arrojados, que sí se perciben estas diferencias. En primer lugar, se comprueba que las niñas manifiestan más interés por la lectura, aportan más cantidad y diversidad de títulos y entre sus lecturas favoritas se incluyen aquellas obras que el mercado editorial etiqueta “para chicos”. Respecto a los cuentos, las niñas prefieren aquellos protagonizados por personajes femeninos y los niños los de personajes masculinos. Además, un elevado número de participantes encuentra satisfactorio el desenlace romántico del cuento y asocia matrimonio con un final exitoso. Por último, es muy destacable el hecho de que las niñas sean más bondadosas a la hora de describir a los personajes, y ellos más crueles. Es una realidad que la mayoría de los niños y niñas aceptan y potencian los roles de género a la hora de construir sus identidades (Davies, 1994), puesto que, desde los diferentes ámbitos de socialización, y a través de las reglas del juego de un poderoso y censor mercado editorial, todavía perviven y se perpetúan los estereotipos. Como explica Alicia H. Puleo, “El androcentrismo, como una de las bases del patriarcado, facilita la dominación de una mitad de la humanidad sobre la otra y sustenta, además, una visión antropo-

céntrica de la naturaleza” (Madruga y Perales, 2020, p. 17). Esta perspectiva feminista ofrece la respuesta a las diferentes apreciaciones de lectura entre las chicas y chicos y manifiesta las diferencias de género en las respuestas que se han obtenido puesto que “Las mujeres, socializadas en culturas patriarcales, interiorizamos el discurso androcéntrico como universal e interpretamos el mundo, a nosotras mismas y las relaciones interpersonales desde sus parámetros” (*ibidem*). En la misma línea, Ana Maria Machado y Graciela Montes ofrecen una propuesta para una transformación:

La literatura –infantil, juvenil, adulta o senil; estos adjetivos no tienen la mayor importancia– está constituida por textos que rechazan el estereotipo. Leer literatura, libros que lleven un esfuerzo de desciframiento, además de constituir un placer, es un ejercicio para pensar, analizar, criticar. Un acto de resistencia cultural (Machado y Montes, 2003, p. 121).

5.3. Trabajo empírico: segunda intervención didáctica

5.3.1. Justificación de la actividad

El objetivo de esta actividad educativa se centra en comprender el proceso de recepción lectora de tres grupos de chicos y chicas de primaria. Para ello, se analizan las respuestas lectoras escritas de los estudiantes en torno a la lectura del cuento de hadas “El príncipe rana” de los Grimm, y se explora si su capacidad para establecer conexiones intertextuales influye en el desarrollo de la competencia para la producción creativa de textos. Además, atendiendo al objetivo principal de la investigación, comprender la influencia de la lectura literaria en la construcción de las identidades de género, interesa valorar la presencia de prejuicios y estereotipos en sus relatos y comprobar si existen diferencias importantes entre las respuestas de niños y niñas y en función del centro.

A partir de la revisión teórica, se considera que para despertar el interés por la lectura literaria durante la infancia y que el hábito lector se afiance de cara a la vida adulta, es fundamental que desde la escuela se aborden diferentes estrategias didácticas que incidan en desarrollar la capacidad de comprensión lectora de los estudiantes, en ofrecer diversidad de lecturas de calidad y en potenciar la creatividad mediante la escritura.

En esta segunda actividad, tras leer con los niños y niñas el cuento “El príncipe rana” en voz alta, se les solicita que redacten sus propios relatos, inspirados en este. Plantear a los estudiantes el reto creativo de producir escritos de unas características específicas, respondiendo así al cuento compartido, supone ofrecerles la oportunidad de “poner en acción y de reflexionar sobre cómo funciona el lenguaje cuando se trata de escritura literaria” (Ferreiro y Siro, 2008, p. 189). El enfoque de la actividad se ha definido siguiendo los planteamientos teóricos de Lawrence R. Sipe (2010),

quien afirma que los niños y niñas son críticos literarios muy sofisticados. El autor centra sus investigaciones en grupos de estudiantes de los primeros cursos de escolarización que muestran gran diversidad étnica y socioeconómica. Sipe basa el análisis de respuestas lectoras en cinco categorías conceptuales que equivalen a los cinco tipos de comprensión lectora: analítica, intertextual, personal, transparente y performativa. Se ha empleado este sistema de categorías para llevar a cabo el análisis de los relatos presentados por los estudiantes.

Tabla 5.13.

Cinco aspectos de la comprensión lectora (Sipe, 2010)

Categoría	Descriptorios
Analítica	Análisis del texto y de las ilustraciones.
Intertextual	Conexiones y puentes entre el texto y lecturas previas.
Personal	Conexiones entre los personajes, las tramas y las diferentes situaciones con sus propias vidas. Creación de una historia a través de sus experiencias.
Transparente	Inmersión en el mundo literario, que se fusiona con el mundo de los niños, como si ambos fuesen uno solo. Experiencia estética vívida del cuento.
Performativa	El texto leído funciona como una plataforma de creatividad.

Fuente: elaboración propia.

5.3.2. Participantes

El grupo de participantes consta de 57 estudiantes (34 chicas y 23 chicos) de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria de tres de los centros educativos descritos anteriormente. Se decide trabajar en los últimos cursos de primaria porque, en esta etapa, “los niños y niñas empiezan a producir cuentos más largos y consistentes” (Colomer, 1996, p. 38).

Tabla 5.14.

Distribución de los participantes de la intervención didáctica sobre “El príncipe rana”

Centros	Público urbano	Concertado	Público rural
Niños	9	7	7
Niñas	8	19	7
Total	17	26	14

5.3.3. Instrumento de recogida de datos

El trabajo en el aula consistió en la lectura en voz alta del cuento de hadas “El príncipe rana” y una actividad individual de creación literaria: los niños y niñas redactaron sus propios cuentos y, para ello, se les propuso que se inspiraran en el cuento de los hermanos Grimm o que introdujeran ciertas semejanzas. El análisis de dichos textos se realizó en base al sistema de categorías conceptuales propuesto por Sipe (2010), con la versión 2020 del software de análisis cualitativo MAXQDA⁵⁸.

5.3.4. Análisis de resultados

Se han clasificado los datos obtenidos en función del sistema de categorías definido por Sipe (2010). Además, durante el proceso de análisis, han emergido una serie de subcategorías que han permitido estudiar y organizar las respuestas con más detalle y precisión.

5.3.4.a) Categoría analítica

En la etapa previa a la Educación Primaria, durante la fase de prelectura, los niños y niñas escuchan todo tipo de cuentos en su entorno familiar y en las escuelas infantiles; los repiten, versionan y recrean, incluso acceden a ellos a través de diferentes formatos audiovisuales. Es, por tanto, en sus primeros años de vida cuando los más pequeños se familiarizan con este tipo de relatos e interiorizan sus características básicas (Colomer, 1996). Después, a lo largo de los diferentes cursos de Educación Primaria, aprenden a leer y estudian con mayor profundidad los diferentes elementos narrativos que conforman un cuento popular: espacio y tiempo, desarrollo de la trama, estructura del relato, personajes y fórmulas clásicas de inicio y cierre. “Ya desde las primeras palabras del relato «En cierto reino, en cierto estado» el oyente se siente de pronto llevado a una atmósfera especial, a una atmósfera de épica calma” (Propp, 1984, p. 45). La categoría analítica está relacionada, por tanto, con la capacidad de los y las estudiantes para identificar los elementos narrativos de los cuentos populares. Estos elementos les sirven de guía para la creación de sus propias producciones literarias, como se ha podido observar analizando los escritos presentados.

En los cuentos del alumnado abunda el empleo de fórmulas clásicas de inicio y cierre, como “Érase una vez”, “En un reino muy lejano”, “En los años de Maricastaña”, “Y colorín colorado, este cuento se ha acabado”, “Vivieron felices para siempre” o “Fueron felices y comieron perdices”, entre otras. Tan solo 11 de los 57 participantes no emplean ninguna.

58 MAXQDA es un Programa para análisis cualitativo asistido por ordenador, de uso generalizado en el ámbito de la investigación educativa, que permite codificar textos y establecer relaciones o jerarquías entre datos.

Cabe destacar que se aprecian diferencias importantes entre niños y niñas en cuanto a la elección de los personajes protagonistas, al desarrollo de las tramas y a los finales felices.

Respecto a los personajes, se han encontrado los siguientes tipos:

Tabla 5.15.

Tipos de personajes presentes en los relatos recogidos

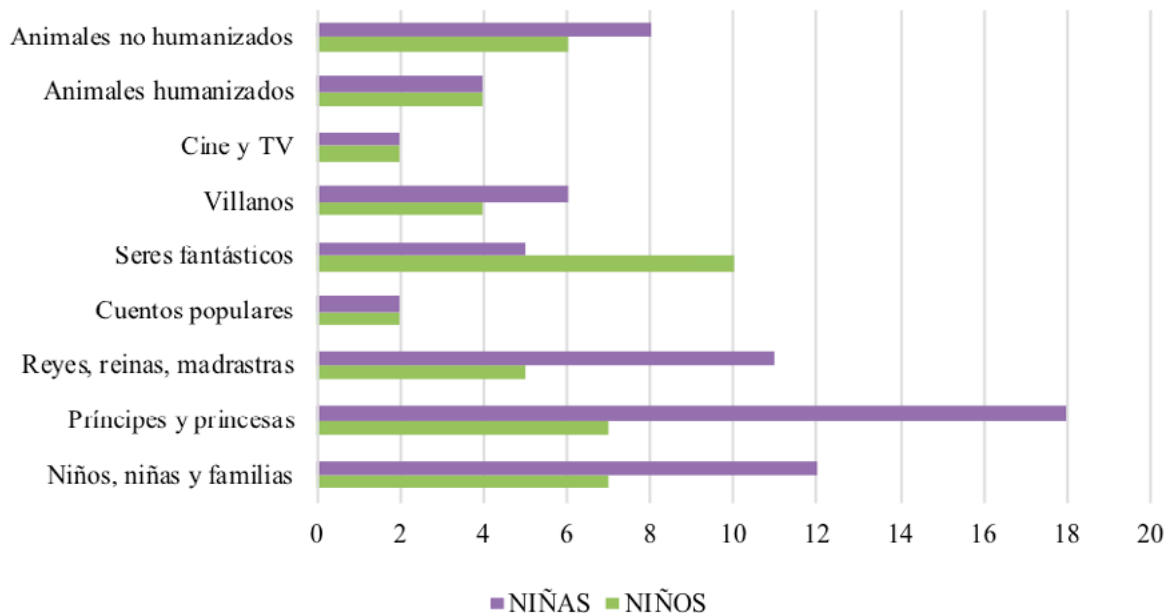
Personajes	Descriptoros
Niños y niñas de su edad	Con o sin nombre propio, junto a sus familias y amistades.
Princesas y príncipes	Con sus familiares: reyes y reinas y madrastras.
Villanos	Brujas malvadas, hechiceros, ogros, monstruos en general.
Seres fantásticos	Soldados, alienígenas, un enano de jardín, un científico loco.
Personajes de cuentos	Blancanieves, Cenicienta, Caperucita, Maléfica, Úrsula, etc.
Personajes de cine y TV	Minions, Inspector Gadget, Mr. Potato.
Animales humanizados	Que hablan y actúan como personas.
Animales no humanizados	Mascotas y animales salvajes.

En los 34 relatos escritos por las chicas hay un total de 143 personajes, organizados en los siguientes subgrupos: 73 femeninos, 57 masculinos y 13 animales (no humanizados). Por su parte, en los 23 cuentos de los chicos hay 96 personajes: 26 femeninos, 62 masculinos y 8 animales (no humanizados). Conviene recordar, por no desvirtuar los datos, que uno de los niños presentó un relato con 21 personajes. Se aprecia, por tanto, una cierta tendencia por parte del alumnado a identificarse con personajes de su mismo género (Luengo, 2018), aunque las niñas incorporan a sus relatos un número mayor de personajes y la presencia de personajes femeninos y masculinos es menos desigual que en los relatos de los niños. Además, resulta llamativo el importante papel que las niñas otorgan a sus amigas, siendo en ocasiones personajes clave con las que comparten protagonismo.

En el siguiente gráfico se puede apreciar que, entre las niñas, son abundantes las historias protagonizadas por niñas y niños con sus familias, y por princesas, príncipes, y otros personajes de la realeza, incluidas las madrastras. Por su parte, los chicos prefieren escribir sobre seres fantásticos, como hechiceros, soldados, alienígenas o dragones, aunque también se encuentran, en menor medida, relatos protagonizados por niños o príncipes con los que, al igual que las niñas, se identifican, pues a todos ellos “les suele gustar verse integrados en las historias, aunque sólo sea con el nombre” (Rodari, 2011, p. 163). La influencia de los libros leídos por el alumnado, condicionado por la segregación del mercado, queda reflejada en sus escritos.

Figura 5.10.

Tipos de personajes distribuidos en función del género de los estudiantes

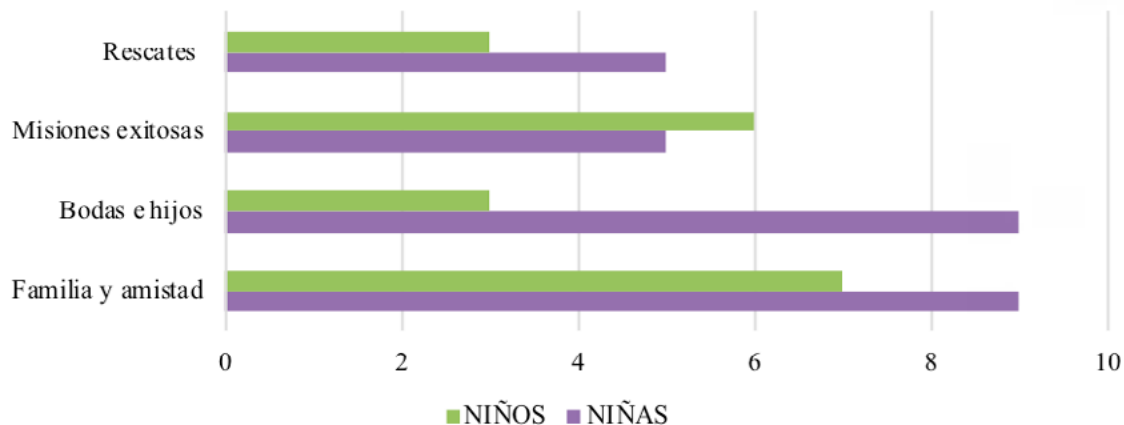


Se han clasificado los escenarios en los que se desarrollan las historias en dos grandes grupos: indeterminados y concretos. Los primeros son los más abundantes. Un total de 49 cuentos tienen lugar en escenarios fantásticos, como reinos lejanos, castillos, palacios y espacios naturales de todo tipo: acuáticos (lagos, océanos), con abundante vegetación (selvas, praderas, una isla paradisiaca), escarpados (montañas y cuevas), hostiles (el desierto) y misteriosos (laberintos, casas encantadas y tiendas de artefactos mágicos), así como en aldeas de nombres inventados, medievales, futuristas o de chocolate. Entre todos estos lugares de cuento, destaca el bosque por su abundante presencia en los relatos (al menos doce se desarrollan en este icónico lugar) y por su potente poder simbólico (Lurie, 2004). Por otra parte, ocho estudiantes ubican sus historias en escenarios reales, como La Tierra, La Antártida, España, Nueva York o París. De la misma manera, la mayoría de los relatos suceden en un tiempo indeterminado (“hace 20 años”, “la semana pasada”, “un año después de su primera aventura”, “dentro de 200 años”, etc.), y solo tres de ellos presentan una fecha concreta (“ayer jueves 18 de abril de 2010”, “en el año 2005”, “en el año 2118”). No se aprecian diferencias desagregando estos resultados por género.

Por último, dentro de la categoría analítica, destaca la presencia de los finales felices, tan habituales en este tipo de cuentos. Entre los 57 relatos recogidos, 47 presentan un final feliz y otros 5 terminan de una forma misteriosa o surrealista. Solo 5 acaban en tragedia: un fracaso amoroso, un asesinato entre hermanos, un monstruo que sale victorioso y dos guerras sangrientas.

Figura 5.11.

Finales felices distribuidos por el género de los estudiantes



Se puede apreciar que abundan los desenlaces relacionados con la exaltación de la familia y la amistad, incluidas las mascotas, lo cual es congruente con los valores y las inquietudes de los niños y niñas de primaria. Para ellos, la seguridad de su hogar y la pertenencia a un grupo de amigos son pilares esenciales de su bienestar.

Esta tendencia es coherente con el aumento de los cuentos realistas protagonizados por un niño o una niña que «mira» a su alrededor, no para especular imaginativamente sobre la realidad, sino para empezar a reflexionar sobre las relaciones familiares, amicales o sociales (Colomer, 1996, p. 37).

También son frecuentes, en mayor medida entre las niñas, las historias románticas cuyo colofón es una boda y el nacimiento de unos deseados hijos, especialmente en los centros públicos. Por último, hay otros finales satisfactorios como los reencuentros o rescates y las misiones exitosas. En el primero de los grupos se incluyen aquellas historias en las que un personaje desaparecido, secuestrado o sumido en una pesadilla es rescatado y, en el segundo, los relatos de aventuras sobre viajes, búsquedas de tesoros y batallas contra enemigos. Los conflictos bélicos solo están presentes en los relatos de los niños.

Estas respuestas son un claro reflejo de la influencia de obras literarias y audiovisuales con personajes estereotipados en sus intereses y gustos: ellas se decantan más por el romance y ellos por las guerras, aunque ambos sienten atracción por las aventuras, los desafíos y las relaciones personales.

5.3.4.b) Categoría intertextual

Las respuestas de esta categoría reflejan la capacidad de los estudiantes para conectar sus relatos con otros textos, películas, anuncios, canciones y todo tipo de productos culturales que supongan un referente, una fuente de inspiración. Se puede apreciar que, a la hora de redactar, los niños y niñas se apoyan en el cuento leído en clase y también en sus conocimientos previos sobre este tipo de historias (Sipe, 2010). Desde una perspectiva pedagógica, “es de suma importancia que veamos las conexiones entre los cuentos antiguos y comprendamos cómo y por qué los seguimos repitiendo de maneras innovadoras” (Zipes, 2014, p. 32).

Se han clasificado los relatos en cuatro grupos tal y como queda reflejado en la tabla 5.16.

Tabla 5.16.

Clasificación de los relatos en función de sus conexiones intertextuales.

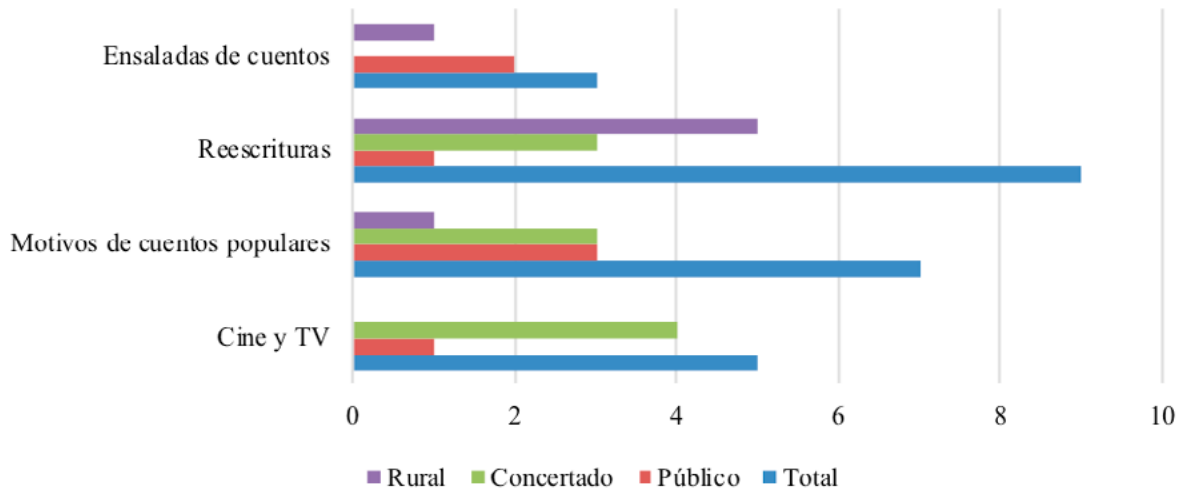
Categoría	Descriptor
Ensalada de cuentos	Relato creado a base de ingredientes (personajes, escenarios, situaciones, etc.) de varios cuentos reconocidos. Se trata de experimentar mezclando unos cuentos con otros.
Reescritura o transformación	Versión de un cuento popular, por ejemplo, con un final alternativo o con nuevos personajes.
Motivos de cuentos populares	Historia nueva que incorpora elementos comunes de la tradición, según la clasificación Aarne-Thompson-Uther.
Cine y televisión	Cuento inspirado en películas y otros productos culturales audiovisuales.

Fuente: elaboración propia

Los tres primeros grupos responden a juegos o técnicas creativas planteadas por Rodari, quien considera que los cuentos populares son una excelente “materia prima” (2011, p. 73) para la producción literaria, tal y como se puede comprobar analizando los textos.

Figura 5.12.

Intertextualidad clasificada por centros escolares



En este punto, sí se aprecian diferencias interesantes entre centros educativos. En el colegio público rural abundan las reescrituras de “El príncipe rana”; se encuentran historias de príncipes y princesas encantadas que se transforman en diferentes animales por obra de un hechizo y que deben ser rescatados mediante un beso, una poción o similar. Las versiones presentadas por los chicos son más cómicas e irreverentes, y las de las chicas se ajustan más al cuento tradicional. Por otra parte, tanto en el colegio público urbano como en el concertado se aprecia mayor diversidad de historias y más calidad en las redacciones, en especial en el segundo. Estos participantes emplean más recursos retóricos e incluyen en sus relatos motivos de cuentos populares, como son: los personajes arquetípicos, la salvación mediante el beso de una princesa, la irresistible atracción de un canto de mujer, las maldiciones, el transcurso de 100 años o los temibles dragones que escupen fuego. También hay referencias a otras obras literarias, con sus correspondientes versiones cinematográficas, como la saga *Harry Potter*⁵⁹, *El monstruo de Frankenstein*⁶⁰ o “La Sirenita”⁶¹.

Como se comentó en el apartado anterior, el bagaje lector del alumnado de los colegios urbanos concertado y público es más variado y amplio que el del alumnado del centro rural, que adolece de falta de recursos. No obstante, la maestra de dicho grupo potencia la lectura de cuentos popu-

59 J. K. Rowling.

60 Mary Shelley.

61 Hans Christian Andersen.

lares, prestando sus propios ejemplares a la biblioteca de aula, y esta influencia se evidencia en los textos de sus alumnas y alumnos. Por otra parte, los tutores de los colegios urbanos comentan en las entrevistas posteriores que sus estudiantes aprenden a redactar cuentos por imitación y, con la práctica, van ganando autonomía y creatividad, como se puede observar en sus escritos, en especial en los de las niñas y niños del centro concertado, que son los participantes más mayores.

5.3.4.c) Categoría personal

Esta categoría hace referencia a las conexiones que los niños y las niñas realizan entre sus escritos y sus experiencias vitales. Estas conexiones, que son muy abundantes, les ayudan a comprender sus propias vidas, a tomar conciencia de sus reacciones y sentimientos. Los jóvenes escritores exploran dentro de sus vivencias y las proyectan en sus historias: en las tramas, en las diferentes situaciones, en los personajes... Incluso se colocan a sí mismos en el papel protagonista (Sipe, 2010).

Tabla 5.17.

Clasificación de respuestas de la categoría personal diferenciadas por géneros

Subcategoría	Género	Descriptor
Vivencias	Chicas	Experiencias propias de su edad, como hacer una redacción para el colegio o que sus padres las castiguen sin salir.
	Chicos	Experiencias propias de su edad, como preparar la mochila para ir al colegio o hacer travesuras sin que se enteren sus padres.
Creencias	Chicas	Reflexiones sobre sus gustos, intereses o valores, como el respeto a la naturaleza, el valor de la amistad, la pasión por los animales o la añoranza por su pueblo.
Referencias al entorno	Chicas	Menciones a su colegio, a sus maestros, a sus amigas.
	Chicos	Ubican sus relatos en su ciudad o su país.
Autobiografías	Chicas	Relatos ricos en detalles (nombres, lugares, fechas) sobre diferentes episodios de sus vidas: vacaciones, fiestas, mascotas, reuniones familiares, enfados con sus amigas.
Proyecciones	Chicas	Deseos de romance o de formar una familia.
	Chicos	Fama y éxito, por ejemplo, tras derrotar a un monstruo o al ser reclutado como soldado.

Se han clasificado este tipo de respuestas en cinco subcategorías emergentes: vivencias, creencias, referencias al entorno, autobiografías y proyecciones, es decir, cómo desearían ser. Esta categoría está más presente en los colegios público urbano (7 cuentos) y concertado (9 cuentos) y menos en el público rural (3 cuentos). Estos resultados resultan coherentes con lo mencionado en el punto

anterior: el alumnado de los centros urbanos presenta un bagaje lector mayor y más autonomía a la hora de producir escritos creativos.

Por otra parte, 11 niñas presentan estas cinco subcategorías en sus relatos, mientras que 8 niños presentan tres de ellas, es decir, las niñas aportan más componentes autobiográficos y emocionales, lo cual es un reflejo de una socialización diferenciada que asocia las emociones al universo femenino. En la subcategoría vivencias se aprecian semejanzas: ambos plantean situaciones propias de su edad, como el temor a un castigo de sus madres y padres. Respecto a las referencias a su entorno, ellos mencionan sus ciudades mientras que ellas incluyen en sus textos a sus docentes y a sus amigas, a quienes otorgan un importante papel en sus vidas, como quedó reflejado en el análisis de los personajes. Por último, en las proyecciones sí se aprecian diferencias importantes: ellas manifiestan deseos de romance y de formar una familia mientras que ellos desean éxito y fama, dejando patente la asimilación de unos estereotipos de género durante la infancia.

5.3.4.d) Categoría transparente

Las respuestas de esta categoría son el reflejo de una experiencia estética vívida del cuento. Por un instante, el mundo real y el literario se funden, se hacen transparentes el uno para el otro (Sipe, 2010). Los niños y niñas se implican profundamente en la historia, se ponen en el lugar de los personajes, se dirigen al lector o lectora. Demuestran así una gran capacidad para posicionarse en la dinámica de la narrativa. Como señala Colomer, “les es fácil adoptar una perspectiva focalizada en el protagonista a través de la primera persona. Es un modelo aprendido socialmente en la narración natural de anécdotas y acontecimientos de la vida cotidiana” (1996, p. 38). Además, desde la etapa preescolar, los niños y niñas están familiarizados con las fórmulas propias de las narraciones orales, los cuentacuentos, el teatro de títeres... en los que las llamadas de atención al espectador/oyente son muy características.

Las respuestas a esta categoría son las más escasas, tan solo están presentes en los relatos de dos chicas y cuatro chicos. Se han dividido en dos subcategorías: relatos en primera persona e interacciones con el lector. Estas subcategorías no son excluyentes, puesto que, en los relatos con interacciones al lector, el niño o niña que escribe se ubica a sí misma como narradora de la historia, aunque no necesariamente como protagonista de la misma.

Tabla 5.18.*Ejemplos de respuestas de la categoría transparente*

Subcategoría	Ejemplos
Relatos en primera persona	Hoy me he levantado un poco vago. ¡Es lunes! ¡Nooo! ¡Pues claro! ¿Cómo no se me había ocurrido antes? Reclutaron a los niños más inteligentes del planeta donde me reclutaron a mí. Cuando tenía 20 años ya era un soldado.
Interacciones con el lector	Un día tuve un sueño que os va a encantar. Os lo contaré. Sí, sí, como lo oís. Curioso que criaturas así existan, ¿verdad? Y aquí es el momento en el que os digo el nombre de los cuatro amigos. ¿Vosotros que creéis, que estaban soñando o no?

Los primeros están presentes únicamente en el centro público urbano, y los segundos en el concertado, al que pertenece el alumnado de más edad y con una educación literaria más desarrollada. Además, como explican los tutores de ambos grupos, las niñas y niños disfrutaban de la lectura de diarios, en los que abundan este tipo de fórmulas. No se ha encontrado esta categoría en el centro público rural: los textos de este colegio se asemejan más a “El príncipe rana” de los Grimm.

5.3.4.e) Categoría performativa

Sipe (2010) considera que las respuestas de esta categoría son actos estéticos expresivos de alto nivel. Los niños y las niñas juegan con los textos, los emplean como catalizadores de su creatividad e imaginación y los transforman de forma lúdica. Estas respuestas aportan información muy valiosa, puesto que presentan cierto matiz de desobediencia: los estudiantes rompen con lo que habitualmente se espera de ellos y ellas en este tipo de tareas y plantean bromas o situaciones que podrían considerarse políticamente incorrectas (Aguilar, 2001). Se han clasificado las respuestas en tres subcategorías emergentes: por un lado, los chistes o chascarrillos y los juegos de palabras, que son un reflejo del talento o habilidad en el uso de la palabra y, por otro lado, los hechos o deseos transgresores, que reflejan su impulso natural por rebelarse y cometer travesuras.

Esta categoría está más presente en los relatos de las chicas (16 de 34) que en las de los chicos (7 de 23) y, entre todas las respuestas, destaca el deseo de emancipación por parte de las niñas, que escriben cuentos sobre princesas que abandonan su hogar desobedeciendo a sus padres. Es importante visibilizar estas inquietudes de las niñas y poner en valor sus procesos de reflexión crítica, pues revelan un rechazo hacia los modelos sociales que les son inculcados desde pequeñas a través de los estereotipos de género presentes en las obras infantiles y en otras producciones culturales. Esta confrontación entre lo que desean ser y lo que se les impone socialmente queda plasmada en sus textos, en los que reescriben los roles de género y presentan personajes femeninos rebeldes.

En relación a los centros, los 23 cuentos correspondientes a esta categoría se dividen en: 4 (de 14) en el centro público rural, 6 (de 17) en el urbano y 13 (de 26) en el concertado. De nuevo, queda patente la influencia de la educación literaria en el desarrollo de la creatividad y del pensamiento crítico. Las niñas y niños del centro concertado, cuyas familias pertenecen a una esfera socioeconómica más elevada y disponen de más recursos culturales a su alcance, presentan cuentos más artísticos y fantasiosos en los que emergen el humor y la crítica.

Tabla 5.19.

Ejemplos de respuestas de la categoría performativa

Subcategoría	Ejemplos
Chistes o Chascarrillos	<ul style="list-style-type: none"> – Todo el mundo era de chuches y de chocolate. Para, para, para, menos de chocolate blanco. – Mou se fue a América con un inglés un poco chapucero que nadie entendía, de hecho, lo había aprendido en cinco minutos mientras esperaba el avión. Más que inglés parecía latín. – ¡Ay! ¡O sea! ¡Oh, no! ¡Es que me caigo muerta! – ¿Qué le dice una rata a una metralleta? - Ratatatata.
Juegos de palabras	<ul style="list-style-type: none"> – Se montó un pollo gigante literalmente porque Maléfica cogió un pollo gigante. – En vez de llamarlo el Planeta Azul lo llamaron el Planeta Amarillo por los Minions. – Y comieron maíces y volaron felices. – Obacat, el presidente de Gatos Unidos de América. – Tenía las defensas altas (ya que era muy miedica).
Deseos transgresores	<ul style="list-style-type: none"> – Una princesa sale de fiesta con sus amigas a espaldas del rey. – Una niña llamada Blanca acosa y agrede a un lobo aterrorizado, hasta que lo asesina. – Un niño pone el termómetro en una lámpara para fingir que tiene fiebre y engañar a su madre. – Dos príncipes convocan elecciones para ver cuál de ellos será rey. Uno amaña las elecciones, pero al ser descubierto, asesina al otro. – Una princesa no soporta que su padre viudo se case de nuevo, así que se va de casa, llevándose consigo sus objetos personales, incluido su baño. – Una princesa, triste por el rechazo de un príncipe, come bollos hasta explotar. – Una princesa no consigue desencantar a un príncipe transformado en perro porque no lo quiere de verdad, solo le gusta porque es mono. – Dos amantes huyen porque sus padres no aprueban su relación, y no vuelven jamás.

5.3.5. Conclusiones

A través de sus escritos creativos, los estudiantes ponen de manifiesto su familiaridad con los cuentos populares, considerados por Jack Zipes (2014) *memes universales*, así como la poderosa influencia que en ellos ejercen el cine y la televisión. Se puede afirmar que son capaces de establecer conexiones

intertextuales, ya que en sus cuentos plasman detalles y referencias a otras obras literarias o productos culturales diversos. Además, se ha podido observar que esta capacidad influye en el desarrollo de la competencia para la producción creativa de textos, ya que los estudiantes que han empleado otros relatos como materia prima han presentado las historias más ricas, complejas y de calidad. Por tanto, cabe pensar que potenciando su interés por la lectura literaria y ampliando su bagaje cultural, esta capacidad irá en aumento. Sin duda, el contexto social y familiar influye significativamente en el desarrollo del hábito lector. De hecho, en el presente estudio se aprecian diferencias importantes entre centros, especialmente en el uso de recursos estilísticos y la calidad de los textos. En este sentido, es importante visibilizar el hecho de que el acceso a los participantes ha sido limitado. Aportaría valor a la investigación poder disponer de más tiempo en el aula y conocer en profundidad las características sociofamiliares y educativas de cada grupo, así como los diferentes recursos didácticos empleados por el profesorado a la hora de potenciar su interés por la lectura y la escritura.

También existen ciertas diferencias entre los relatos de niños y niñas. Los de ellas, en términos generales, son más extensos y detallados, incluyen más personajes y presentan tramas más complejas, entre las que abundan las historias románticas. Ellos, por su parte, tienen preferencia por las historias de aventuras y bélicas. Parece evidente que los niños y niñas tienen asimilados y reproducen una serie de valores y creencias basadas en estereotipos. No obstante, destaca el carácter subversivo de algunos relatos, que presentan personajes e historias lúdicas, críticas, controvertidas e incluso anárquicas. Es por ello que se considera muy acertada la propuesta práctica de Sipe (2010) a la hora de trabajar en el aula los diferentes aspectos de la comprensión lectora, atendiendo a la capacidad crítica del alumnado y favoreciendo las respuestas performativas, sin censurar aquellas consideradas “poco apropiadas”. Las tertulias literarias pueden ser empleadas como un espacio para compartir estas reflexiones sin censuras, ya que, como señala Sipe (2010) el conocimiento literario es importante en sí mismo, pero también conduce al crecimiento intelectual y emocional.

Como se plantea en los presupuestos de partida de esta investigación, uno de los principales retos de la comunidad educativa consiste en hacer aflorar en los niños y niñas una actitud positiva hacia la lectura literaria, en acompañarlos a descubrir todo lo que los libros pueden ofrecerles para que, poco a poco, vayan incorporando esta actividad cultural a su rutina cotidiana. Además, cuando el acto de leer está relacionado con nuestro yo más íntimo, genera placer, bienestar, confort. Si esta búsqueda de placer se transforma en una pasión durante la infancia, la lectura se convertirá en una actividad esencial de sus vidas adultas (Landa, 2005).

Por último, entre las diferentes propuestas literarias que se pueden llevar a las aulas, es un acierto trabajar los cuentos populares, ya que “son la clave para iniciar a los niños en la literatura y en la cultura que les precede” (García, 2018, p. 88). Asimismo, como se ha podido comprobar en el

desarrollo de la segunda actividad⁶², es positivo descubrir al alumnado el componente lúdico de la escritura mediante diferentes técnicas creativas. “Leer. Escribir. Estos verbos son inseparables en las complejas actividades humanas de una sociedad alfabetizada” (Landa, 2005, p. 172).

62 Parte de los resultados de esta actividad educativa fueron presentados en el III Congreso Internacional de la Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL) *Imaginando el Futuro de la Lectura*, organizado por la Universidad de Extremadura y por la Universidad de Málaga, celebrado los días 29 y 30 de septiembre de 2020.



CAPÍTULO 6.
ESTÉTICA DE LA RECEPCIÓN. DIME...

CAPÍTULO 6.

ESTÉTICA DE LA RECEPCIÓN: DIME⁶³ ...

Tras el estudio de la recepción lectora del cuento popular “El príncipe rana” de los hermanos Grimm, se decide acudir nuevamente a dos de los centros educativos participantes⁶⁴ para ampliar la recogida de datos. En esta ocasión, se plantea un nuevo enfoque metodológico para el estudio de las respuestas lectoras: la *estética de la recepción*, que otorga al lectorado un papel clave dentro del acto literario y tiene en cuenta de qué manera recibe los textos y cómo responde ante ellos. Según la profesora Evelyn Arizpe (2019), las respuestas lectoras se corresponden con las diferentes maneras en las que un texto invita a su lectorado a participar en la creación de significados y con las reacciones de los lectores y lectoras al acercarse a dicho texto, que varían en función de sus circunstancias y su contexto. En este encuentro entre el lectorado y la obra se establecen fuertes lazos, tanto cognitivos como afectivos, que resultan especialmente interesantes como punto de partida para fomentar la pasión por la lectura.

Las actividades en los centros educativos se desarrollaron de la siguiente manera. En primer lugar, se realizaron lecturas en voz alta de los cuentos del corpus seleccionado con tres grupos de estudiantes, uno formado por niños y niñas de 6º de primaria del colegio concertado y otros dos de alumnado de 4º de primaria del colegio público urbano. Con el primer grupo se leyó *Érase dos veces: La Bella y la Bestia* (2015) de Belén Gaudes y Pablo Macías y *El príncipe que bostezaba* (2011) de Ana Maria Machado; con el segundo grupo, *Niña bonita* (2016) y con el tercero, *Señora de los mares* (2009), ambos de Ana Maria Machado. Durante la lectura, los participantes fueron libres de hacer comentarios en voz alta, plantear dudas que pudieran surgir e incluso gastar bromas. También se les prestó un ejemplar de cada cuento para que pudiesen contemplar las ilustraciones. A continuación, tras la lectura de los cuatro cuentos, se les planteó una pequeña encuesta escrita, inspirada en las preguntas básicas que propone Chambers (2012) para entablar y guiar una conversación literaria.

63 El título del capítulo hace mención a la obra *Dime* (2012) de Aidan Chambers, en la que el autor desarrolla su enfoque para el análisis de las respuestas lectoras: la conversación literaria.

64 El muestreo intencional responde al interés expreso por parte de los equipos directivos y del profesorado en colaborar con actividades relacionadas con la innovación educativa. Además, la respuesta a las dinámicas propuestas y la participación por parte del alumnado de estos centros concretos permiten obtener riqueza de datos.

Se les pidieron respuestas cortas, sencillas y sinceras que permitieran una primera aproximación a sus interpretaciones, para profundizar después en los comentarios más relevantes. A la hora de enunciar las preguntas, se detectaron ciertos problemas de comprensión por parte de algunos participantes. Se dedicaron unos minutos a explicar cada una de ellas y formularlas de diversas maneras.

- ¿Hay algo que te guste de este libro? ¿Qué es lo que más te ha gustado?
- ¿Hay algo que no te guste de este libro? ¿Qué es lo que menos te ha gustado?
- ¿Hay algo que te haya sorprendido o desconcertado? ¿Algo que no esperaras?
- ¿Encuentras algún patrón o conexión? ¿Este cuento te recuerda a algo que hayas leído o visto en televisión? ¿Quizás a algo que hayas vivido?

Una vez respondidas las preguntas, se planteó una actividad de creación literaria en la que se solicitó a los participantes que presentaran un escrito breve y espontáneo⁶⁵ relacionado con el cuento leído siguiendo unas pautas determinadas. Resultó apropiado e interesante concederles un tiempo y un espacio para plasmar sus ideas, pues la escritura requiere de una reflexión y ayuda a ordenar los pensamientos y a desarrollarlos. En definitiva, escribir impulsa el pensamiento crítico.

Por último, se seleccionó a una muestra de participantes para llevar a cabo una reunión en un aula aparte. El grupo de estudiantes del colegio concertado se dividió en dos. En uno de los grupos del colegio público urbano, el maestro seleccionó a ocho estudiantes, cuatro niños y cuatro niñas, para llevar a cabo la conversación literaria. Empleó para ello un criterio de selección basado en el interés en la lectura: eligió a estudiantes lectores, participativos y proactivos. Con el otro grupo del colegio público no se pudo realizar la conversación literaria por circunstancias ajenas a esta investigación⁶⁶.

En total se formaron tres pequeños grupos de debate. En cada uno de estos grupos se llevó a cabo una conversación literaria sobre los cuentos leídos. Trabajar con grupos pequeños de estas características permitió poder dedicarles más tiempo a los estudiantes, escuchar sus reflexiones, mantener diálogos más personalizados y profundizar en los aspectos más interesantes. A todos

65 En esta ocasión, se opta por solicitar al alumnado la redacción de cuentos breves plasmados en el momento de la actividad, a diferencia de los textos presentados en la primera fase de investigación, que fueron evaluados por el profesorado como una tarea escolar. Se opta por este cambio de enfoque debido a que interesa observar el tipo de respuesta que emiten los niños y niñas de forma espontánea, sin supervisión adulta. La contrapartida es que, al disponer de tiempo limitado en aula, las producciones son más escuetas.

66 Tan solo se dispuso de una mañana para plantear la actividad, debido al ajustado horario del profesorado, por lo que se decidió priorizar el cuestionario y el breve escrito.

los participantes se les proporcionó un espacio para poder hablar de sí mismos, lo que les permitió liberar su pensamiento. Algunos señalaron que no se sentían capaces de entender ciertas ideas con claridad hasta que no las verbalizaron y compartieron con sus compañeros y compañeras. También es digno de mencionar el esfuerzo que realizaron por entender las ideas de los demás. Escuchar a los otros y esforzarse por explicar lo que están pensando son dos ejercicios fundamentales para avanzar en la construcción conjunta de los significados. Se trata, pues, de un proceso cooperativo que potencia el pensamiento crítico y les permite avanzar en la interpretación del mundo que les rodea.

Cada una de las conversaciones literarias fue registrada con una grabadora de sonido⁶⁷. Una se desarrolló en la biblioteca del centro y las otras dos en aulas aparte, con una disposición de sillas en círculo, que facilitó la interacción y la escucha entre las niñas y niños. La grabadora resultó ser una herramienta indispensable, pues permitió registrar todos los comentarios, ideas y observaciones de los participantes para poder escucharlos posteriormente y realizar una transcripción literal de sus palabras. Esto facilitó el proceso de análisis.

6.1. Intervención didáctica sobre *Érase dos veces: La Bella y la Bestia* de Belén Gaudes y Pablo Macías.

En esta intervención didáctica se trabaja con un grupo de 8 estudiantes (4 niñas y 4 niños) de 6º de Educación Primaria del colegio concertado. Se selecciona para esta ocasión un ejemplar del cuento *Érase de veces: La Bella y la Bestia* (2015) de Belén Gaudes⁶⁸ y Pablo Macías⁶⁹, ilustrado por Nacho de Marcos⁷⁰. Se trata de una reescritura del cuento “La Bella y la Bestia” de Madame Jeanne-Marie Leprince de Beaumont publicado en el año 1756.

67 Las conversaciones literarias del colegio concertado tuvieron una duración de 60 minutos, mientras que la del público urbano duró 30 minutos. El acceso a este segundo centro ha sido más limitado.

68 Belén Gaudes es creativa y diseñadora gráfica. Estudió Publicidad y Relaciones Públicas en la Universidad Complutense de Madrid.

69 Pablo Macías es creativo y diseñador gráfico. Estudió Publicidad y Relaciones Públicas en la Universidad Complutense de Madrid.

70 Nacho de Marcos es ilustrador y dibujante de viñetas. Comenzó su trayectoria profesional en *Diario 16*. En la actualidad, ilustra cuentos infantiles y publica viñetas en diferentes medios de comunicación.

6.1.1. Marco teórico

6.1.1.a) Antecedentes literarios de “La Bella y la Bestia”

El cuento de “La Bella y la Bestia”, en sus diferentes versiones, se acoge al tipo 425 de la clasificación de Aarne-Thompson (Luengo, 2018). Existe un elemento común en todas las versiones: “una muchacha se casa con un esposo monstruoso” (Janer, 2015, p. 115). Tal y como señala María Tatar, el mensaje subyacente de este relato es, en prácticamente todas las culturas, que el amor romántico tiene la capacidad de trascender a la apariencia física. No obstante, Tatar afirma que la trama de este cuento tiene relación con las preocupaciones femeninas en torno a la vida matrimonial, pues “es posible que, en determinada época, haya circulado como una narración que calmaba los temores de las jóvenes que debían enfrentarse a un matrimonio de conveniencia con un hombre mayor” (Tatar, 2012, p. 60). Esta narración podía ayudar a las jóvenes a asumir su realidad: aceptar “una unión que les exigía borrar sus propios deseos o favorecer la ambición de riqueza por encima de otras consideraciones” (*ibídem.*, p. 60-61). “La Bella y la Bestia” es una historia que ayuda a sopesar qué cualidades se deberían valorar más en una pareja, y pone énfasis en señalar que no son la belleza o el ingenio lo más importante, sino que “los sentimientos de «respeto, amistad y gratitud» bastan para una buena unión” (*ibídem.*, p. 62).

6.1.1.b) El ciclo animal-novio

Los cuentos de hadas pertenecientes al ciclo «animal-novio» o «animal-esposo» presentan un elemento común: la futura pareja sexual se presenta ante la heroína bajo la forma de un animal. En estos cuentos se pone de manifiesto el tema de los matrimonios forzosos, deseados por los padres y los futuros maridos. El cuento de “La Bella y la Bestia” es uno de los más paradigmáticos dentro de este ciclo (Luengo, 2018). Según la perspectiva de Bettelheim (2014), en estos cuentos se predica que es fundamental un cambio de actitud frente a las relaciones sexuales, una maduración personal, para poder establecer un vínculo de amor verdadero. El autor enumera tres elementos típicos dentro de este ciclo: a)

- Se desconoce la manera y el motivo por los que el novio es transformado en animal.
- Generalmente la transformación es fruto del hechizo de una bruja, que nunca recibe castigo.
- La heroína se une a la Bestia por amor y devoción a su padre. La madre no desempeña ningún papel relevante.

Los cuentos de este ciclo, en la tradición occidental, tienen su origen en la historia de *Eros y Psique*, que es relatada en la obra *El asno de oro* o *Las metamorfosis* de Apuleyo (siglo II d. C.). *Eros y Psique* es un mito, pero presenta una serie de rasgos típicos de los cuentos. Se encuentra, por primera

vez, el tema de una joven muy bella y virtuosa que padece los celos y las envidias de sus dos hermanas mayores, pero a diferencia de los cuentos del ciclo animal-novio, Eros jamás se transforma en una bestia: se trata de un engaño de las malvadas hermanas que convencen a Psique para que lo mate. Ambos amantes deben madurar si quieren alcanzar la felicidad el uno junto al otro: Eros consigue revelarse contra los celos edípicos de su madre, la diosa Afrodita, mientras que Psique busca alcanzar el conocimiento, a pesar de las prohibiciones que le fueron impuestas. Para poder redimirse, Psique deberá superar una serie de pruebas, entre ellas, el descenso a los infiernos, para finalmente reencontrarse con su enamorado quien, conmovido por su esfuerzo, la aceptará como a una igual. Esta unión entre Psique (mente) y Eros (sexo) dará lugar a una nueva existencia.

6.1.1.c) Madame Leprince de Beaumont

La versión más conocida y versionada de “La Bella y la Bestia” en la cultura occidental fue escrita por Madame Jeanne-Marie Leprince de Beaumont y publicada en el año 1756 “en una revista dirigida a niñas y jóvenes” (Tatar, 2012, p. 61). Madame de Beaumont, quien se inspiró en una novela de Madame Gabrielle-Suzanne de Villeneuve, publicada en 1740, buscaba transmitir los valores de la bondad y la buena educación a los más jóvenes. Ambas obras son cuentos didácticos que, en palabras de Jack Zipes (2001) “deforman por completo el significado original de los motivos de los cuentos folclóricos y buscan legitimar el estándar de vida de la aristocracia” (p. 33).

En este relato, un rico comerciante vive con sus seis hijos, tres niños y tres niñas. De las tres hermanas, la pequeña es sin duda la más hermosa, por eso todos la llaman *la bella niña*. “Con el paso de los años siguieron llamándola así, y por eso sus hermanas sentían celos de ella. Además de la más guapa de las tres, era también la más buena” (Beaumont, 2017, p. 5). De la misma manera que en el relato de *Eros y Psique*, en este cuento se presenta “el tema de dos hermanas mayores, perversas, que sienten celos de la menor de ellas, indiscutiblemente más hermosa y virtuosa” (Bettelheim, 2014, p. 393). Esta representación femenina perpetúa la idea misógina de la rivalidad eterna entre mujeres que condiciona la manera de socializar y de establecer lazos de sororidad desde la infancia.

Beaumont (2017) enfatiza estas diferencias entre la Bella, que dedica su tiempo “a leer buenos libros” (p. 6) y declina educadamente las propuestas de matrimonio por considerarse demasiado joven, y sus hermanas, que son arrogantes, altaneras y aspiran a un nivel de vida superior al que les corresponde por su clase social. “En consecuencia, la familia merece ser castigada” (Zipes, 2001, p. 34). Pero el comerciante cae en desgracia y se ve arruinado, y toda la familia se muda al campo. Los pretendientes de las hermanas no quieren volver a saber nada de ellas, por orgullosas, pero sí los de la Bella, por ser buena hija, dulce y honrada. No obstante, una vez más, Bella rechaza las propuestas para cuidar de su padre.

Un buen día, el padre recibe el aviso de que unas mercancías le esperan en el puerto y se embarca en un viaje. Sus hijas mayores le piden regalos ostentosos, descritos críticamente por Beaumont (2017) enfatizando la frivolidad de las dos mujeres: “le rogaron que les trajera vestidos, zapatos, pelucas y todo tipo de tonterías” (p.9). La Bella, por su condición humilde y sencilla, tan solo le pide una rosa.

Durante el trayecto, el mercader se pierde y acaba en un misterioso y, en apariencia, abandonado castillo. Allí es bien recibido, con una suculenta cena, una cama confortable y un traje limpio y nuevo. Pero cuando se dispone a abandonar el castillo a la mañana siguiente, decide cortar una rama de rosas para la Bella y una horrible Bestia se presenta ante él. “Os he salvado la vida recibiendoos en mi castillo y, para gran dolor mío, me robáis mis rosas, que quiero más que a nada en el mundo. Debéis morir para reparar vuestra falta” (Beaumont, 2017, p. 12). A diferencia de las posteriores reescrituras, la Bestia inicialmente es generosa y servicial, pero la transgresión del padre la considera imperdonable, pues sus rosas conectan con su amor más profundo. En palabras de Zipes (2001), el padre es castigado por no respetar a la nobleza, encarnada en el personaje de la Bestia.

Al saber que el mercader tiene tres hijas, la Bestia ofrece al anciano un trato: su vida por la de una de sus hijas. Se trata de un motivo recurrente en los cuentos populares, también presente en el mito de *Eros y Psique*.

El tema de la doncella vendida a un monstruo puede tener los antecedentes más lejanos en aquellas costumbres de las sociedades primitivas en las que los padres vendían a sus hijas a “la casa de los hombres”, lugar donde, desde el momento en que el contrato era establecido, venía a instalarse la joven (Janer, 2015, p. 116).

Zipes (2001) argumenta que este motivo folclórico conecta con “los antiguos ritos de fertilidad, en los cuales las vírgenes y las jóvenes eran sacrificadas para apaciguar el apetito y granjearse la simpatía del dragón o la serpiente del mal” (p. 33). La Bestia decide depositar su confianza en el hombre, quien le jura que volverá, y lo colma de regalos para sus hijos e hijas. Al llegar a casa y revelar su historia sus hijos e hijas, las dos hermanas culpan a la Bella del desgraciado incidente. “No podía pedir cosas como las nuestras, no. La señorita quería ser diferente. Nuestro padre va a morir por su culpa, y ella no llora” (Beaumont, 2017, p. 14). Por su parte, los tres hermanos se ofrecen a luchar contra la Bestia. Pero finalmente Bella decide ocupar el lugar de su padre, para regocijo de sus hermanas, quienes desean su muerte. En este relato, Bella constituye “un modelo de inteligencia, obediencia, humildad y castidad” (Zipes, 2001, p. 34), presentado por Beaumont como modelo de mujer ejemplar, lo cual refleja una ideología social conservadora.

Padre e hija acuden al castillo y pasan juntos un día y una noche, y entonces el padre parte de nuevo a casa. Bella es agasajada con todos los lujos y manjares, haciendo su estancia más placentera. Incluso encuentra unos aposentos para ella, repletos de objetos fascinantes. No obstante, ella no se encuentra con nadie más durante el día.

Apenas llegaba se le servía comida, como ocurre en los cuentos del ciclo cuando la heroína entra por primera vez en el palacio del monstruo, pero dispuesta de tal manera que ella no podía ver a ninguno de los habitantes de la casa (Janer, 2015, p. 116).

Bella, a pesar de su terror inicial ante su inminente muerte, descubre con el paso de los días que el monstruo es bueno, complaciente y generoso con ella. Le concede deseos como una espléndida biblioteca, instrumentos y un espejo mágico que le permite observar lo que sucede en casa de su padre. La Bella queda “impresionada por la noble naturaleza de Bestia” (Zipes, 2001, p. 34) y su miedo se diluye. Una noche, durante la cena, la Bestia acude al comedor para hacerle compañía, si Bella se lo permite. “-Vos sois el amo -contestó Bella temblando. -No -replicó la Bestia-, aquí no hay más amo que vos. Si os molesto, no tenéis más que decirme que me vaya y me marcharé inmediatamente” (Beaumont, 2017, p. 20). Lejos de lo que pudiera parecer en una primera impresión, la Bestia es un ser prudente y educado y trata a Bella con sumo respeto. “-Sois muy bueno -dijo la Bella-. Os confieso que me alegra mucho que tengáis tan buen corazón. Pensándolo bien, ya no me parecéis tan feo” (*ibidem*, p. 21). Beaumont pone en boca de Bella una reflexión compartida con la Bestia sobre lo monstruoso de muchos hombres que, bajo una hermosa apariencia, “esconden un corazón falso, depravado e ingrato” (*ibidem*, p. 21). Tras este acercamiento, la Bestia, para sorpresa de Bella, le pide que sea su esposa, pero ella, a pesar del temor a una reacción airada, lo rechaza.

No obstante, los siguientes tres meses trascurren en paz: Bella, en soledad, disfruta de sus días y anhela que llegue la noche para encontrarse con su compañero, a quien aprecia cada día más. Al igual que en la historia de *Eros y Psique*,

su vida transcurre en una pasividad y aislamiento casi absolutos, plácida, tan solo alterada por la llegada secreta del esposo todas las noches. Pero su hogar, el palacio donde la trajo el dios es un edificio, como suelen ser los palacios de los cuentos, solitario y desierto. Es un lugar hermoso, pero sin vida (Janer, 2015, p. 119).

El amor que se va fraguando entre ellos es honesto y sólido, basado en la confianza y en el cariño mutuo: “Siempre seré vuestra amiga” (Beaumont, 2017, p. 23), un modelo opuesto al clásico flechazo o enamoramiento repentino a primera vista.

Pasado un tiempo, Bella le confiesa que añora mucho a su familia, pues ha visto a través del espejo mágico que su padre ha enfermado de la pena, y la Bestia decide dejarla marchar, aunque al hacerlo morirá de dolor. Por primera vez, Bella es verdaderamente consciente de su amor por la Bestia y le promete que regresará a su lado. Bella pasa unos días felices junto a su familia, pero sus malvadas hermanas, desgraciadas en sus matrimonios, no soportan verla dichosa. Las dos “estuvieron a punto de morir de dolor cuando la vieron vestida como una princesa, más hermosa que la luz del día” (Beaumont, 2017, p. 26). Durante la estancia, Bella añora tanto a la Bestia que toma una determinación: se casará con ella a su vuelta. “Sería más feliz con ella que mis hermanas con sus maridos. Lo que contenta a una mujer no es ni la belleza ni la inteligencia de su marido, sino su buen carácter, su virtud y su complacencia” (*ibídem*, p. 29). Pero, a pesar del cariño de la Bella hacia sus hermanas, la envidia y el odio de las dos mujeres crece y, haciendo uso de engaños y artimañas, provocan que retrase su vuelta.

Por eso, cuando Bella regresa al castillo dos días más tarde de lo previsto, encuentra a la Bestia moribunda de la pena. En ese momento, Bella le declara su amor incondicional y la horrible Bestia se transforma en un hermoso e inteligente príncipe. “La devoción y el amor que la heroína siente por el animal-novio es la clave para que éste recobre su forma humana”, señala Bettelheim (2014, p. 380). Llegados a este punto, se puede comprender la evolución de Bella, quien traslada el amor infantil que siente por su padre (su vínculo es tan fuerte que llega incluso a sacrificarse por él) al amor maduro que la une a su amante. Al final del cuento se revela que fue un hada malvada quien hechizó al inocente príncipe, mientras que un hada buena decide recompensar la sabia elección de la Bella y castigar duramente a sus hermanas, transformándolas en estatuas: “os quedaréis a la puerta del palacio de vuestra hermana, y no os impongo más castigo que ser testigos de su felicidad” (Beaumont, 2017, p. 32). Según el análisis de Zipes (2001), este castigo es “una advertencia para todos aquellos nuevos ricos de la burguesía que olvidasen su lugar en la sociedad y no pudieran controlar sus ambiciones” (p. 34).

6.1.1.d) El Universo Disney

Para un público más influenciado por el mundo audiovisual y del espectáculo que por la literatura clásica, la versión que más ha trascendido de “La Bella y la Bestia” es la de la película⁷¹ de animación producida por *Walt Disney Animation Studios* (1991), reinterpretada recientemente por el director

71 *Beauty and the Beast* es su título original.

Bill Condon⁷² (2017) y protagonizada por Emma Watson⁷³ y Dan Stevens⁷⁴ en los papeles de Bella y la Bestia. Los educadores deben ser conscientes de que las adaptaciones de Disney forman parte del imaginario infantil y, en gran medida, han sustituido a las versiones originales de los cuentos en que están basadas. “Las diferentes reescrituras parten mayoritariamente de su versión y, así, Disney consigue anular los detalles, las diferentes maneras de narrar y, en consecuencia, las maneras de ver el mundo” (Lluch, 2003, p. 209). Estos relatos son despojados de toda la complejidad psicológica y moral de los cuentos originales. La estrategia de la compañía Disney consiste en partir de materiales conocidos, cuentos tradicionales que remueven sentimientos, que evocan en el espectador tiempos pasados felices, y trasladarlos a la pantalla, una manera sencilla y eficaz de entretener a los más pequeños. Así, “Disney propone una nueva lectura propicia para difundir unos referentes americanos determinados, aquellos que representan una ideología conservadora” (*ibidem.*, p. 211).

Desde un enfoque de género se pueden encontrar diferencias significativas entre la versión de Beaumont y la de la factoría que, en palabras de Giroux (2001), muestra unos roles sexuales retrógrados muy evidentes. En primer lugar, Bella no tiene más familia que su padre y, tal y como sucede con todas las *princesas Disney*, sus amigos son los animales. Dedicar su vida al cuidado del hogar y a la lectura ensoñadora, pues es una amante de los relatos fantásticos y de enamorados. El personaje deja patente que no tiene intención de casarse, pues quiere explorar el mundo y vivir libre de ataduras. Este mensaje de liberación femenina que Bella pretende transmitir resulta contradictorio con el desenlace romántico de la película. En el entorno de Bella existen unos personajes corales arquetípicos ideados por la factoría. Uno de los más llamativos es Gastón, un hombre fuerte, apuesto y varonil, que persigue casarse con Bella como si se tratase de otro de sus trofeos de caza. Gastón representa “el colmo del macho engreído de las películas de Hollywood de los años ochenta” (Giroux, 2001, p. 108). El tratamiento del personaje es satírico y, además, después de su comportamiento cruel, acaba recibiendo un castigo. No obstante, su personalidad arrogante, narcisista y misógina, que representa a la sociedad patriarcal, se ve normalizada, pues el resto de hombres del pueblo lo idolatran y las mujeres suspiran por él. Tan solo Bella, que encarna lo extraño, es capaz de rechazarlo, como si hacerlo fuese algo inconcebible. También juegan un papel esencial los habitantes del castillo: los súbditos y empleados del príncipe que, de la misma manera, fueron víctimas del hechizo. La asignación de roles entre ellos está muy estereotipada: la madre tetera, la señora armario ropero y la joven y sensual chica plumero, frente al candelabro seductor/acosador, el reloj director, el pequeño y dulce niño taza o el violento hombre horno. Todos ellos entablan amistad con Bella enseguida.

72 Bill Condon: <https://www.imdb.com/name/nm0174374/>

73 Emma Watson: <https://www.imdb.com/name/nm0914612/>

74 Dan Stevens: <https://www.imdb.com/name/nm1405398/>

Otra de las diferencias fundamentales entre la película de animación y el relato en el que se basa es la actitud de la Bestia. En el film, se muestra a un ser violento y agresivo que no duda en emplear su fuerza física o las amenazas verbales para intentar conseguir de Bella lo que desea. Se trata de un auténtico maltratador. Bella se mantiene fuerte ante la violencia, pero, aunque consigue escapar del castillo, decide regresar junto a él por compasión. En este episodio, la intervención de los habitantes del castillo es crucial: por una parte, tratan de aconsejar a la Bestia y reconducir sus actitudes violentas. Por la otra, pretenden justificar ante Bella este comportamiento, y perdonan en cierta medida que sea así de agresivo, tratando de convencerse a sí mismos de que, en el fondo, es bueno, y que, por medio del amor de Bella, podrá cambiar. Este síntoma de indefensión aprendida es propio de las víctimas de malos tratos y refleja uno de los mitos del amor romántico: *el amor todo lo puede*. A través de estas situaciones que plantea el film, se normaliza una vez más el comportamiento del maltratador. Por eso, cuando Bella planea su fuga, los habitantes del castillo intentan a toda costa que la muchacha se quede junto a ellos, por beneficio propio. Y cuando finalmente la chica regresa con su padre, le recriminan que los haya abandonado a su suerte, en lugar de ponerse en su piel. El desenlace feliz para todos solo se alcanza en el momento en el que el amor romántico de Bella trasciende incluso más allá de la muerte: devuelve la vida a la Bestia y rompe el hechizo que mantenía a todos cautivos. Giroux (2001) concluye que “Si hay alguna cualidad subversiva en la Bella, desaparece cuando se centra en la humillante vanidad masculina. Al final, Bella se convierte simplemente en otra mujer cuya vida cobra valor por haber solucionado los problemas de un hombre” (p. 109).

6.1.1.e) *Érase dos veces: la renovación del mito*

En las últimas décadas están proliferando las editoriales que pretenden, con sus textos y sus personajes, deconstruir los arquetipos literarios y mostrar nuevas realidades y perspectivas innovadoras, vinculadas a valores como la justicia social, la igualdad de género, la ecología o la diversidad, entre otros. Un claro ejemplo es la colección *Érase dos veces*, de la editorial Cuatro Tuercas⁷⁵ que, a día de hoy, cuenta ya con doce títulos⁷⁶ y ofrece reescrituras de diferentes cuentos populares, cargadas de fantasía y magia, pero despojadas de violencia, sexismo, desigualdad y culto a la belleza. Estas nuevas versiones han sido escritas por Belén Gaudes y Pablo Macías e ilustradas por Nacho de Marcos.

75 La editorial Cuatro tuercas nace en 2007 como un estudio de creatividad y en la actualidad cuenta con dos colecciones literarias infantiles: *Érase dos veces* y *Ande yo valiente*. Se puede consultar el catálogo completo en su página web: <http://www.cuatrotuercas.com/>

76 Los títulos de la colección son *Érase dos veces: Caperucita*, *Érase dos veces: Blancanieves*, *Érase dos veces: Cenicienta*, *Érase dos veces: Hansel y Gretel*, *Érase dos veces: La Sirenita*, *Érase dos veces: La bella durmiente*, *Érase dos veces: Los tres cerditos*, *Érase dos veces: Pinocho*, *Érase dos veces: La Bella y la Bestia*, *Érase dos veces: El patito feo*, *Érase dos veces: Rapunzel* y *Érase dos veces: La ratita presumida*.

Figura 6.1.

Portada del cuento *Érase dos veces: La Bella y la Bestia* (2015), de Belén Gaudes y Pablo Macías, ilustrada por Nacho de Marcos.



En la obra *Érase dos veces: La Bella y la Bestia* (2015) se encuentran interesantes referencias a la versión de Madame de Beaumont, así como ciertos elementos propios de la adaptación cinematográfica de Disney. Se trata de un cuento breve, simplificado respecto a la obra de Beaumont, pero que mantiene los elementos más icónicos y significativos como son el misterioso castillo y la rosa que une los destinos de Bella y la Bestia. Además, en ambas versiones, Bella decide asumir la suerte de su padre, cautivo en el castillo de la Bestia, ocupando su lugar. En esta reescritura, el padre de Bella, que solo tiene una hija, es un próspero comerciante que, repentinamente, se ve arruinado, por lo que decide aventurarse en un nuevo y peligroso negocio para poder mantener a su hija. Las semejanzas más destacadas respecto a la obra de Disney, pero que no aparecen en la versión de Beaumont, son: la actitud violenta de la Bestia, que le prohíbe expresamente a Bella recorrer ciertas zonas del castillo o comer si no es con él; la venganza en forma de hechizo por parte de una anciana bruja, que castiga al príncipe por su arrogancia y su maldad (en el cuento de Beaumont, el hada es malvada y el príncipe inocente), y, por último, la rosa con fecha de caducidad, de la que se van desprendiendo pétalos a modo de cuenta atrás.

Los elementos innovadores de esta obra tienen relación con la actitud de Bella ante la vida. Se trata de una mujer independiente, valiente y con un sólido espíritu crítico. Gaudes y Macías reescriben el arquetipo y presentan a un personaje femenino moderno y maduro.

Bella no hacía lo que se suponía que debía hacer una muchacha de su edad: trabajaba en la librería del pueblo, no entraba en sus planes casarse, tampoco tenía muy claro lo de tener hijos y cocinaba terriblemente mal. A ella lo que le gustaba era leer (Gaudes y Macías, 2015).

Los vecinos de la aldea, que consideran extraña a Bella por no ajustarse al modelo de femi- nidad clásico, representan a la sociedad patriarcal reaccionaria y cuestionan su actitud: “Muchos jóvenes pensaban que era muy hermosa y, simplemente por eso, querían casarse con ella. «¡Ya cambiará!», pensaban unos. «En cuanto tenga hijos, se le quitarán esas tonterías de la cabeza», opinaban otros” (Gaudes y Macías, 2015).

Bella quiere que su padre deje de emprender peligrosos viajes de negocios y considera que con su salario pueden vivir los dos. El padre, que es un hombre conservador y orgulloso, no acepta ser mantenido por su hija. En este relato no se hace hincapié en el estrecho vínculo de amor entre padre e hija, simbolizado en la versión de Beaumont por el presente en forma de rosa. En este caso, las rosas de la Bestia son estropeadas por accidente. Cuando la Bestia castiga al hombre encerrándolo en el calabozo, Bella decide ocupar su lugar, pero no como un acto de sacrificio, sino porque sabe que es más fuerte y ágil que su padre y tiene más opciones de escapar. “Podría trepar los muros y regresar caminando al pueblo. Le sobaban las fuerzas que a su padre le faltaban” (*ibídem*). La Bestia, sorprendida por la entereza de Bella, acepta el intercambio. Pero la muchacha le exige una condición: “No viviré en esta celda. Quiero un cuarto propio” (*ibídem*), planteando un diálogo intertextual con la escritora Virginia Woolf (2001), una de sus autoras feministas de referencia. Desde ese momento, Bella intenta por todos los medios escapar del castillo, mientras que la Bestia no cambia en absoluto de actitud: por el contrario, se muestra hacia ella más agresivo. “Y cada día él intentaba hablar con ella, pero estas eran las únicas palabras que salían de la boca de Bella: «Si me sigues tratando así, jamás tendrás una respuesta mía»”. (Gaudes y Macías, 2015). En esta reescritura, los autores rompen con el mito romántico de que el amor todo lo puede y Bella se mantiene firme ante su captor. “Me tendrás encerrada, pero no hay barrera ni cerrojo que puedas poner a la libertad de mi mente –se repetía” (*ibídem*), evocando a una cita célebre de Woolf.

En una de sus incursiones por el castillo para intentar escapar, Bella accede al torreón prohibido, donde se encuentra la rosa marchita. En ese momento, la Bestia le recrimina su comportamiento empleando un discurso propio de un maltratador:

Has traicionado mi confianza. No entiendo cómo has podido hacerlo. Tienes todo el castillo para pasear, todo un armario lleno de vestidos bonitos, no tienes que trabajar para comer... y, aun así, me desobedeces. Me odias cuando deberías quererme por todo lo que hago por ti (Gaudes y Macías, 2015).

Entonces, la Bestia decide revelar su secreto a Bella y le explica que sólo su amor podrá salvarlo. Pero Bella no se apiada de él. “Aunque fueras el príncipe más apuesto del mundo, nadie podría enamorarse de ti. Tu interior es feo. Hasta que no cambies, seguirás siendo una bestia, por fuera pero también por dentro” (Gaudes y Macías, 2015). Tras esta dura sentencia, Bella lo abandona y regresa a su hogar.

Gaudes y Macías conceden un atisbo de esperanza en el desenlace del relato: tras la caída del último pétalo, la Bestia al fin toma conciencia de lo dañina y repulsiva que resulta su forma de ser. Debe replantearse su actitud ante la vida y su manera de tratar a los demás si quiere ser mejor persona. Por eso, recibe una segunda oportunidad. “En ese momento, la rosa volvió a florecer con todos sus pétalos” (Gaudes y Macías, 2015).

6.1.2. Trabajo empírico

Una vez leído el cuento *Érase dos veces: La Bella y la Bestia* con el alumnado de 6º de Educación Primaria del colegio concertado, el maestro seleccionó a un grupo de ocho participantes (4 niñas y 4 niños) y se trabajó con ellos en una sala aparte. Primero se les planteó una encuesta escrita y se les solicitaron respuestas breves y espontáneas. A continuación, se realizó una actividad de escritura creativa en la que se les pedía que se pusieran en la piel de su personaje favorito del cuento de Belén Gaudes y Pablo Macías. Por último, se llevó a cabo una tertulia literaria basada en las respuestas que habían plasmado, siguiendo el enfoque que Chambers (2012) propone en *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*.

6.1.2.a) Respuestas escritas

Tras la lectura del cuento, los ocho participantes (4 niñas y 4 niños de 6º de Educación Primaria) respondieron un pequeño cuestionario inspirado en las preguntas del enfoque *Dime* (2012) de Aidan Chambers. Este enfoque propone mantener una conversación literaria con el alumnado guiada por una persona mediadora en base a las respuestas de las cuatro preguntas básicas que plantea el autor: *¿Hay algo de este cuento que te haya gustado? ¿Hay algo de este cuento que no te haya gustado? ¿Alguna parte del cuento te ha sorprendido o desconcertado? ¿Has encontrado algún patrón?*

A continuación, se muestran las respuestas.

¿Hay algo de este cuento que te haya gustado?

Todos los participantes manifiestan interés en el cuento y afirman que les ha gustado mucho. Las respuestas de las cuatro niñas son coincidentes: todas admiran el carácter valiente de Bella. Se trata de un personaje transgresor alejado del modelo clásico de princesa presente en el imaginario de las

jóvenes lectoras y puede resultar muy inspirador para ellas. Dos niños también elogian la valentía de la protagonista frente a su maltratador, y tanto ellos como una niña aplauden que la Bestia aprenda una lección y reciba una segunda oportunidad, algo a lo que le dan verdadera importancia, tal y como revelan posteriormente en la tertulia. Otro niño aporta más detalles en su respuesta: por una parte, le gusta que el príncipe sea castigado por portarse mal, lo cual evidencia una satisfacción ante la aplicación de una justicia punitiva, y por otra, aplaude el rol protector del padre de Bella. Es frecuente en estas edades otorgar un papel relevante al padre y a la madre, que son las figuras de apego. Por último, un niño señala que lo que más le gusta es la fusión entre bestia y humano, dejando entrever su pasión por la fantasía y el universo literario y cinematográfico de los monstruos. El niño desarrolla más su respuesta en la conversación literaria mantenida a continuación.

Figura 6.2.

Frecuencias de respuestas a la pregunta ¿Hay algo de este cuento que te haya gustado?

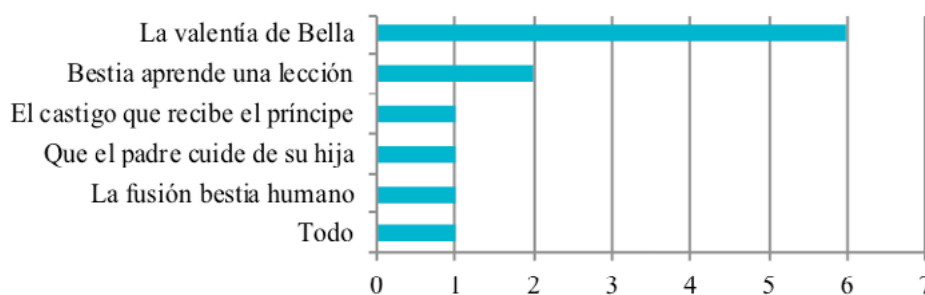


Tabla 6.1.

Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Hay algo de este cuento que te haya gustado?

Chicas	<ul style="list-style-type: none"> - Sí. El carácter de Bella frente a la Bestia y su valentía para poder liberar a su padre. - Sí ha habido algo que ha sido: que Bella no se haya asustado de Bestia. - Sí me ha gustado que el príncipe haya aprendido la lección, por eso ha obtenido una nueva oportunidad. También me ha gustado la valentía de Bella. - Sí, me ha gustado el valor que tenía Bella y el misterio que tenía el cuento.
Chicos	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, todo. - Me ha gustado la valentía de Bella, que le castiguen al príncipe por portarse mal y que al padre le importe cuidar a su hija. - La fusión entre la Bestia y humano. - Me ha gustado el final alternativo, de cómo aprende su lección la Bestia. También la decisión que había tomado la señora y lo que había hecho, así la Bestia aprende de sus errores.

¿Hay algo de este cuento que no te haya gustado?

En esta ocasión, se encuentran respuestas muy dispares. Tan solo un niño indica que no hay nada que no le haya gustado, pero el resto de participantes aportan detalles diversos.

Dos niñas y un niño escriben que no les gusta el carácter de Bestia, lo cual revela una repulsa hacia las personas maltratadoras y agresivas. Además, de estos tres participantes, una niña y el niño coinciden en señalar que también les disgusta que los vecinos de la aldea critiquen a Bella por su forma de ser, sus gustos y aficiones. La lectura conjunta de ambas respuestas sugiere una conexión con sus experiencias vitales y sus conflictos internos: por un lado, la construcción de la propia identidad y por otra, la necesidad de encajar en el grupo y el miedo a ser rechazados o atacados por su forma de ser.

A una niña le disgusta que el padre de Bella no intente rescatar a su hija, de nuevo una evidencia del apego familiar: en la infancia, las madres y los padres son el pilar de la seguridad y los cuidados, y le resulta desconcertante que el padre de Bella no responda a este rol. Por otra parte, un niño escribe que le disgusta que Bella robe comida; se infiere que tiene interiorizada la creencia de que robar está mal, sin importar las circunstancias. Resulta impactante que critique a Bella por tratar de sobrevivir, pero no cuestione el comportamiento de la Bestia, quien secuestra y maltrata a Bella: se aprecia en esta respuesta un sesgo sexista y asimétrico. Por último, un niño señala que no le gusta el comportamiento del príncipe (se asume que hace alusión al personaje antes de la transformación en Bestia) y tiene coherencia con su respuesta a la pregunta anterior: encuentra satisfactorio que reciba un castigo; y una niña escribe que no le gusta que la Bestia revele su secreto a Bella, pero no aporta más datos.

Figura 6.3.

Frecuencias de respuestas a la pregunta ¿Hay algo de este cuento que no te haya gustado?

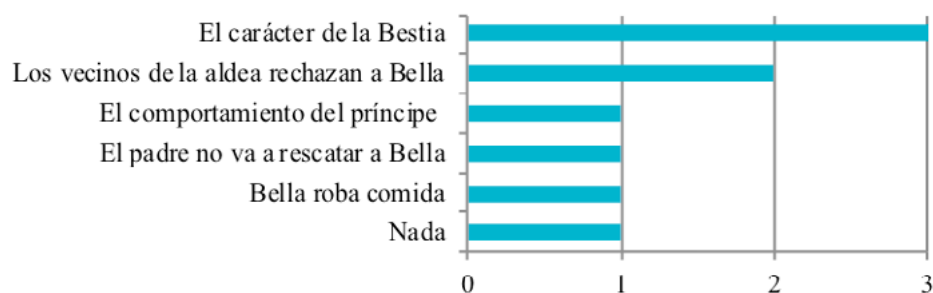


Tabla 6.2.

Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Hay algo de este cuento que no te haya gustado?

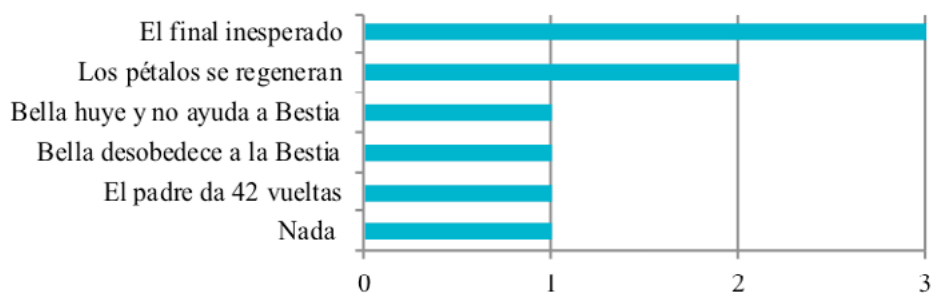
Chicas	<ul style="list-style-type: none"> – Sí. El carácter de Bestia cuando el padre de Bella va a preguntar dónde está. – Sí, que el padre de Bella no haya ido en busca de Bella. Es lo que no me ha gustado. – No me ha gustado que los chicos aldeanos del pueblo rechazaran a Bella por sus gustos y aficiones. Tampoco me ha gustado el carácter de la Bestia antes de aprender la lección. – No me ha gustado el que la Bestia le contara la historia a Bella sobre su historia de la rosa...
Chicos	<ul style="list-style-type: none"> – No, nada. – No me gusta el comportamiento del príncipe. – Que la Bella robaba comida. – No, me ha gustado mucho este cuento, menos un poco el carácter de Bestia y cómo veían la forma de ser de Bella.

¿Alguna parte del cuento te ha sorprendido?

Tan solo un participante escribe que nada le ha sorprendido. Este niño ha sido parco en todas sus respuestas y se percibe una falta de interés por su parte en la actividad. El resto aportan diversos enfoques.

Figura 6.4.

Frecuencias de respuestas a la pregunta ¿Alguna parte del cuento te ha sorprendido?



Las niñas coinciden en señalar ideas relacionadas con el desenlace. Les desconcierta el final, pues no corresponde con lo esperado: en la posterior tertulia comentan que conocían el “clásico de Disney” y es, para ellas, la versión de referencia. A una de las niñas le sorprende el comportamiento subversivo de Bella, que desobedece las normas de su captor y acude a la zona prohibida del castillo poniendo su vida en riesgo: no encaja en su cosmovisión infantil desobedecer y desafiar de esa manera. Por su parte, los niños realizan una lectura más realista y menos fantásica del cuento. Un niño escribe que no se esperaba que el padre de Bella diera “42 vueltas”, asumiendo esta cifra de forma literal. En la misma línea de pensamiento, otros dos chicos se sorprenden de que la rosa se

regenera sola, obviando el componente mágico y simbólico de la flor. Por último, un niño se siente desconcertado por el hecho de que Bella abandone a la Bestia: en su imaginario, la respuesta lógica de Bella habría sido quedarse junto a la Bestia y salvarlo del hechizo. Se infiere una clara influencia de los mitos del amor romántico presentes en las obras literarias y cinematográficas a las que los niños y niñas tienen acceso.

Tabla 6.3.

Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Alguna parte del cuento te ha sorprendido?

Chicas	<ul style="list-style-type: none"> - Sí. No me esperaba que Bestia tuviera una segunda oportunidad. - Que Bella haya subido donde la Bestia le había dicho que no. - Sí, me ha desconcertado bastante el inesperado final. - No me esperaba el final de esa versión del cuento.
Chicos	<ul style="list-style-type: none"> - No, nada. - No me esperaba que el padre diera 42 vueltas. - Que los pétalos de la rosa regenerasen. - Me ha desconcertado que Bella se fuera del castillo, que dejara solitaria a la Bestia. Y también que la rosa resucitara.

¿Has encontrado algún patrón?

El niño que manifiesta poco interés responde a esta pregunta dibujando un libro. El resto de participantes coinciden en su respuesta: este cuento les recuerda “al cuento clásico” o a la versión de Disney. Por las reflexiones emitidas en la conversación literaria, se confirma que reconocen la historia gracias a las dos versiones cinematográficas, en especial, la de animación, y no al relato de Madame de Beaumont.

Figura 6.5.

Frecuencias de respuestas a la pregunta ¿Has encontrado algún patrón?

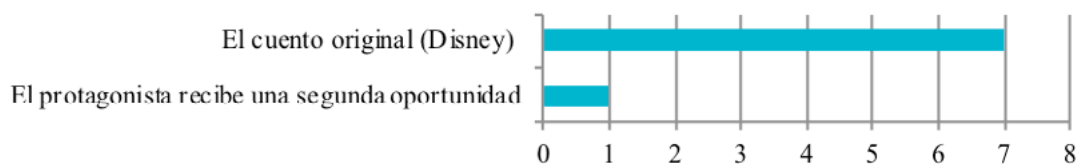


Tabla 6.4.

Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Has encontrado algún patrón?

Chicas	<ul style="list-style-type: none"> – Sí. El momento de la segunda oportunidad cuando empieza a pensar en su carácter se suele repetir en muchos cuentos. Se parece al cuento original. – Sí me parecía que había una conexión a <i>La Bella y la Bestia</i> (película). – Sí. Me sonaba la historia por <i>La Bella y la Bestia</i> de Disney, todo menos el final que ha sido bastante inesperado. – Me ha recordado a otras versiones, aunque me ha parecido más corta y el valor de la protagonista con otros cuentos.
Chicos	<ul style="list-style-type: none"> – Este cuento se parece a otra versión de <i>La Bella y la Bestia</i>. – Sabía una versión parecida. – Sí, el cuento clásico de <i>La Bella y la Bestia</i>, ya que es una versión con final alternativo.

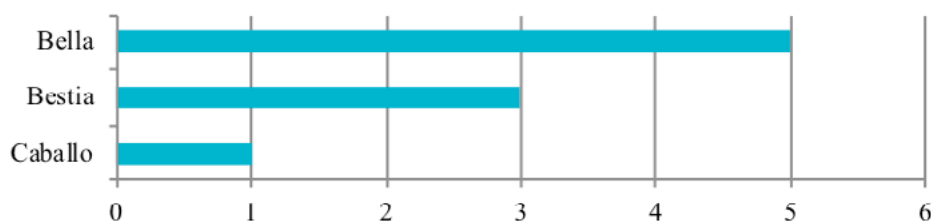
Se observa en este grupo una capacidad muy limitada para establecer relaciones de intertextualidad al plantearles la pregunta en el cuestionario, aunque cabe señalar que en la conversación literaria sí emergen otras conexiones.

6.1.2.b) Actividad de creación literaria: ¿qué haría yo en el lugar de Bella? ¿Y de la Bestia?

Para esta actividad de escritura creativa, se les invitó a que se pusieran en la piel de uno de los personajes del cuento leído y explicaran de qué manera se habrían comportado o cómo se hubieran sentido. Hubo participantes que optaron por escribir desde el punto de vista de más de un personaje. Se infiere una tendencia por parte de niñas y niños a identificarse con personajes de su mismo género (Luengo, 2018) y se comprueba que el cuento leído en el aula ha propiciado una serie de razonamientos en torno a las ideas planteadas. También se aprecia más implicación e interés real por parte de las chicas en la actividad.

Figura 6.6.

Frecuencias de los personajes escogidos por el alumnado en sus escritos creativos



Uno de los niños, que manifiesta escaso interés por la actividad propuesta, responde con un escueto “Yo sería la Bella y la historia hubiese sido igual”. El resto de niños se ubican en el lugar de la Bestia, pero con enfoques diferentes. El primero afirma que hubiese castigado a Bella a muerte si esta hubiera intentado tocar su rosa y, el segundo, que hubiese pillado a Bella robando comida. Reafirman el carácter violento y cruel del personaje. Por su parte, el tercero señala que, si él fuese la Bestia, habría sido más amable con Bella y con su padre, y habría reflexionado sobre sus errores para portarse mejor, dejar de ser una Bestia y poder tener amigos, “que para mí son muy importantes y sin ellos estaría muy triste”. Añade que no le habría gustado que lo trataran diferente, “ya que todos somos iguales y no hay que juzgar por el aspecto”. Se infiere un planteamiento más crítico y constructivo del que podría brotar un aprendizaje sólido y duradero. Los niños con un enfoque más agresivo también se ubican en la piel del caballo del padre de Bella y afirman que “le hubiera dado una coz a la Bestia”. Se presume que los niños han comentado previamente esta respuesta irreverente entre ellos. Además, uno de ellos decide ponerse también en la piel de Bella, y escribe que “amaría a Bestia, hubiera cenado con él y algo más”, lo que implica un desafío a las ideas planteadas en el desarrollo de la actividad. A continuación, se muestran sus escritos completos.

Tabla 6.5.

Escritos creativos de los chicos sobre el cuento Érase dos veces: La Bella y la Bestia.

Chicos	<ul style="list-style-type: none"> – Yo sería la Bella y la historia hubiese sido igual. – Si yo hubiera sido el caballo, le hubiera dado una coz a la Bestia. Y si hubiera sido la Bestia, al verle a Bella intentar tocar la flor, la hubiera castigado a muerte. Si hubiera sido Bella, le amaría a Bestia, hubiera cenado con él y algo más. – Si yo fuese el caballo el cuento acabaría metiéndole una coz a la Bestia. Si yo fuese la Bestia hubiese pillado a la Bella robar comida. Hay que tratar a las personas bien o como se merecen. – Si me hubiera puesto en la piel de la Bestia... En la parte en la que “yo” (la Bestia) ha encarcelado en una celda al padre de Bella, yo hubiera hecho que me lo arreglara en vez de encerrarle en el calabozo. Con Bella hubiera sido más amable, en vez de hacerle o mandarle cenar “conmigo”. Hubiera pensado en todas las cosas que he hecho e intentar portarme mejor para no convertirme en Bestia toda mi vida y poder tener amigos, que para mí son muy importantes y sin ellos estaría muy triste. No me hubiera gustado que me trataran de otra manera, ya que todos somos iguales y no hay que juzgar por el aspecto.
---------------	--

De las cuatro niñas, tres se posicionan con el personaje de Bella. Dos de ellas escriben que no saben si hubiesen tenido el valor de Bella para plantar cara a la Bestia, a pesar del deseo de salvar a su padre. Una indica que, de haber conocido el destino de la Bestia, se habría apiadado de ella y la habría amado para romper el hechizo, mientras que la otra afirma que habría bajado a cenar con él para ganarse su confianza y poder huir, no sin antes castigarla “por tratarme tan mal”. Dos visiones

que parten de un mismo punto pero que acaban siendo divergentes. La tercera niña comenta que no habría ocupado el lugar de su padre en la prisión de la Bestia, “porque al ser más viejo le quedan menos años de vida y se moriría antes”. Se trata de otro comentario irreverente que la niña defiende y justifica durante la tertulia posterior ante las risas de sus compañeros y compañeras. Por último, una niña se pone en la piel de la Bestia y afirma que hubiese sido más simpática, ya que los demás no han tenido la culpa de su desgracia. A continuación, se muestran sus escritos completos.

Tabla 6.6.

Escritos creativos de las chicas sobre el cuento Érase dos veces: La Bella y la Bestia.

Chicas	<ul style="list-style-type: none"> – Me pondría en la piel de Bella. No sé si hubiera tenido el valor para hacer todo lo que hace por su padre, pero si llegara el momento en el que Bestia me cuenta la historia del hechizo, me compadecería por él y lo amaría para poder romper su hechizo. – Bestia. Hubiera sido más simpático, hubiera pensado que la gente no tiene la culpa de que haya pasado eso (de que se hubiera convertido en Bestia) y hubiera ido corriendo a por Bella cuando se había ido del Torreón. – Me pongo en la piel de Bella. Como ella, hubiera ido a buscar a mi padre y dejaría que él regresara a casa. En cambio, hubiera bajado a cenar con él solo algunos días. Creo que no soy tan, tan valiente como ella. Tampoco le hubiera robado las llaves, de esa forma tan descarada, hubiera intentado salir corriendo. También le habría “castigado” de alguna forma, por tratarme tan mal. – Si hubiera sido Bella, a la hora de ver a su padre en la cárcel habría dicho que se quedara el padre en la cárcel porque al ser más viejo le quedan menos años de vida y se moriría antes.
---------------	---

6.1.2.c) Conversación literaria

La conversación literaria se llevó a cabo con el pequeño grupo, formado por 4 niñas y 4 niños, en un aula aparte. No se empleó ningún criterio de selección específico. Los pupitres fueron colocados en forma de círculo para favorecer la interacción. La tertulia duró unos 60 minutos, fue registrada con una grabadora de sonido y posteriormente transcrita.

Tras la codificación y el análisis de la tertulia literaria, se han clasificado las categorías emergentes tal y como se recoge en la tabla 6.7. Se encuentran agrupadas en tres bloques: la intertextualidad, los mitos del amor romántico y los valores o enseñanzas que emanan del relato.

Tabla 6.7.

Categorías emergentes durante la conversación literaria en torno al cuento Érase dos veces: La Bella y la Bestia.

INTERTEXTUALIDAD
Fusión humano-animal: Hombre lobo, Sirena, Dioses egipcios
Superhéroes: Batman, Spiderman, Catwoman, Ladybug, etc.
<i>La Bella y la Bestia</i> de Disney
<i>Harry Potter</i> (Emma Watson)
MITOS DEL AMOR ROMÁNTICO
Final feliz: Bella y Bestia se enamoran y el hechizo se rompe
El amor todo lo puede
No se puede amar a alguien por obligación
VALORES O ENSEÑANZAS
No hay que juzgar a las personas por su aspecto
La belleza está en el interior
Hay que tratar bien a las personas
Hay que aprender de los errores
Todas las personas merecen una segunda oportunidad
DESIGUALDAD DE GÉNERO
Infrarrepresentación femenina
Estereotipos de género
Roles diferenciados

A continuación, se describen y ejemplifican las categorías emergentes. La desigualdad por motivos de género es una categoría transversal que se manifiesta en diversos momentos de la tertulia.

Intertextualidad

La transformación del príncipe en una bestia es el punto de partida de la conversación literaria, propuesto por un niño: “lo que más me ha gustado ha sido la fusión de la Bestia entre animal y humano”. Un compañero añade que la transformación de la Bestia se asemeja a otras historias que él conoce: “por ejemplo, en los cuentos de hombre lobo, se asemeja bastante a la Bestia”. Al preguntar al resto de participantes si encuentran conexiones similares entre este cuento y otras historias sobre criaturas medio humanas y medio animales, un niño responde que sí, que le evoca a las películas de superhéroes, y una niña replica que, en la mayoría de las ocasiones, el protagonista de la transformación es un hombre: “yo creo que siempre suele ser hombre-algo y casi nunca es una mujer-algo”, revelándose un importante sesgo del que la niña es consciente. Este comentario genera debate y el grupo aporta ejemplos de personajes masculinos y femeninos: Batman, Spiderman, los

hombres lobo y los vampiros de la saga *Crepúsculo*, Catwoman, Ladybug o las sirenas. En este punto, el resto de participantes toman conciencia de que ciertamente conocen más referentes masculinos que femeninos en torno al universo de los superhéroes, asociado culturalmente a una afición “de chicos”. En estas producciones culturales, en especial en las cinematográficas, las mujeres se han encontrado históricamente infrarrepresentadas, como superheroínas de segunda, o asumiendo el rol de novias del héroe y víctimas del villano. Como explica Simone de Beauvoir (2021) “se pide a la mujer que, para realizar su feminidad, se convierta en objeto y en presa” (p. 781), y estas representaciones o modelos sexistas condicionan la manera en que las mujeres y las niñas se perciben, se definen y se ubican socialmente.

Por otra parte, un niño explica que es un apasionado de los libros sobre cultura egipcia y que los dioses egipcios también eran representados como hombres con cabezas de diferentes animales (león, pantera, chacal, halcón y lobo) y una niña le responde que “es verdad, pero casi todos son chicos, de nuevo”. Además del sesgo de género señalado por la alumna, se observa que el amplio bagaje lector del niño influye positivamente en su intertexto literario.

Todos los participantes coinciden al exponer que creían conocer la historia original y esperaban otro desenlace. Es importante hacer hincapié en el hecho de que, cuando hablan del “original”, se refieren a la versión cinematográfica de Disney, que es la que conocen todos, pues ni los chicos ni las chicas tenían constancia de la existencia de un cuento o novela previa a la película de animación. “Me ha gustado mucho, pero creía que al final se iba a parecer más al final del clásico de Disney”, apunta una niña. A partir de esta afirmación, la conversación gira en torno a las diferencias que perciben entre el cuento y la película, como el hecho de que los diversos objetos del castillo fuesen los sirvientes transformados también por el hechizo, como apunta un niño: “tampoco están Chip, o sea las tazas, no están el reloj, ni el candelabro, tampoco está Gastón”. Sin duda, las producciones de la factoría influyen poderosamente en el imaginario de las niñas y niños y, como explica Giroux (2001), “tienen que ser cuestionadas y analizadas como un importante escenario de producción de cultura infantil” (p. 99).

Al recordar que existe otra versión cinematográfica más reciente de *La Bella y la Bestia* protagonizada por Emma Watson, emerge una nueva relación intertextual, ya que se trata de la misma actriz que encarna a Hermione, uno de los principales personajes de la saga *Harry Potter*. Esta saga es una de las favoritas entre el alumnado y, al ser nombrada en la tertulia, se animan a comentar más detalles sobre las obras literarias y sus versiones cinematográficas. También mencionan otras sagas que les atraen, como *Los juegos del hambre* y *El señor de los anillos*. Este hecho confirma que la conversación literaria es una estrategia muy acertada para fomentar el interés por la lectura, porque permite a niños y niñas poner en común sus gustos, recomendar libros a sus compañeros y debatir interpretaciones e inquietudes.

Mitos del amor romántico

Dentro de esta categoría emergente se encuentra uno de los puntos más significativos de la tertulia, asociado con el desenlace del cuento. Como se explica en el punto anterior, todo el grupo coincide en afirmar que conocía la versión de Disney, y por eso el final de la reescritura de Gaudes y Macías les resulta tan desconcertante. Una niña afirma que “imaginaba que el final sería un poco más... Como el del original. Como en los cuentos normales en los que todo suele acabar bien”. Se infiere que la alumna pone el foco en el personaje de la Bestia, quien no consigue romper el hechizo y sigue condenado a vivir bajo la apariencia de un monstruo, y no en Bella, quien con su valentía logra liberarse de su captor. Desde su punto de vista, la ausencia de un desenlace romántico no se corresponde con sus expectativas de cara a este tipo de cuentos y por eso no lo considera un final feliz. Se aprecia unanimidad en el grupo en torno a esta idea y se observa que el desenlace que ya conocen les resulta más satisfactorio.

La reflexión sobre el desenlace del cuento conduce el diálogo hacia una valoración del comportamiento de Bella. Para guiar la tertulia, se les invita a ponerse en el lugar de Bella y se les pregunta si habrían bajado a cenar con la Bestia. Varios participantes responden que sí, pero por dos motivos diferentes: por supervivencia, para ganarse su confianza y poder escapar con más facilidad, o para crear un vínculo real y conocerse mejor. Se ilustran estas ideas con las respuestas de un chico y dos chicas: “Yo hubiese bajado todas las noches para ser amigo de Bestia... Para que él no cerrase la puerta y las ventanas, para poderme escapar más fácil”, “Yo habría bajado solo algunos días para que, los otros, supiera que no está bien lo que ha hecho. [...] Entonces yo hubiera bajado algunos días a cenar con él, hubiera cenado muy rápido y sin hablar con él ni nada, ni mirarle, ni nada” y “Yo hubiera bajado, no todas las noches porque eso me parece que la Bestia me está controlando a mí, me está obligando a bajar, habría bajado unas cuantas noches y hubiera hablado con la Bestia para intentar crear un vínculo, no sé, aunque me haya encerrado en mi habitación, si voy a estar con esa persona durante mucho tiempo, mejor llevarnos bien que llevarnos mal. Entonces intentaría ser amiga de la Bestia”. De estas posturas emerge información significativa relacionada con el mito romántico *el amor todo lo puede*, que sustenta la creencia de que el amor incondicional de una mujer puede llegar a transformar a un hombre violento e incluso justifica y perdona sus comportamientos abusivos. Por eso, quienes eligen establecer un vínculo más estrecho con la Bestia, a pesar de los malos tratos hacia Bella, manifiestan compasión por ella: “lo máximo que pide Bestia es que alguien lo ame para poder romper el hechizo”, explica un niño. Una alumna añade que, si Bella hubiese hecho el esfuerzo de pasar más tiempo con la Bestia, esta hubiese sido “más amable, porque ya se conocerían un poco más y ya creo que confiaría más en ella, porque bajaría más... Estaría más tiempo con él”. Esta manera de asociar a la mujer con la sumisión y depositar en ella la responsabilidad del desenlace feliz para el hombre perpetúa un modelo de relación abusiva y desequilibrada que puede tener un gran impacto en los aprendizajes y en las subjetividades de las niñas y niños, impidiéndoles reconocer una situación de violencia de género.

Por otra parte, quienes afirman que habrían intentado escapar, como la Bella del cuento, explican que la Bestia es tan malvada que, sin la lección que recibe de Bella, nunca podría ser mejor persona: “la Bestia se va haciendo más agresiva con ella para tenerla controlada y así, al final, que pudiera amarla, pero por obligación”. Este comentario, aportado por un chico, revela su capacidad para identificar el síntoma de indefensión aprendida, y además le genera rechazo. Su argumento es rebatido por otros participantes que afirman que es imposible amar a alguien bajo esas circunstancias. “No se rompería el hechizo de todas formas, porque una persona no puede ser obligada a amar a alguien”, explica una niña. Estas respuestas revelan una reflexión crítica por parte de algunos participantes, quienes desmontan el mito romántico asumiendo que el amor y el maltrato son incompatibles.

Valores o enseñanzas

Una niña comenta que *Érase dos veces: la Bella y la Bestia* plantea al lectorado una serie de mensajes o valores y, entre todo el grupo, deciden enumerarlos y comentarlos.

La primera idea que emerge, apuntada por una niña, es que “no importa el físico, lo que importa es cómo trates a las personas y cómo eres por dentro”. Es uno de los mensajes que Beaumont transmite con su relato: por encima de la belleza están el buen carácter y la virtud. Todo el grupo parece estar de acuerdo con la afirmación, aunque se permiten realizar algunas bromas: “el mensaje se puede interpretar de unas cuantas formas [...] y es que el físico no importa, siempre que sea multimillonario y tenga una casa enorme”, afirmó una niña entre risas. Es importante prestar especial atención a las bromas y ocurrencias espontáneas, pues pueden albergar información relevante como, en este caso, la perpetuación de un estereotipo de género.

En relación a esta idea, una niña comenta que “la belleza está en el interior”. Se trata del mensaje por antonomasia que la factoría Disney pretende transmitir y que repite textualmente en el tema principal⁷⁷ de su banda sonora, a pesar de que la actitud de la Bestia es violenta y agresiva, es decir, que su interior no es bello en absoluto. De esta manera, se normaliza y se justifica su comportamiento. Estas ideas son asimiladas por niñas y niños, en ocasiones, sin cuestionarlas, dificultando que reconozcan un trato abusivo y humillante. Por el contrario, en la reescritura de Gaudes y Macías, sí se hace hincapié en que el horrible aspecto de la Bestia es un reflejo de su fealdad interior. Este punto genera controversia: hay quienes interpretan que la Bestia era mala persona y por eso recibe un cas-

77 El tema “Beauty and the Beast”, escrito por Howard Ashman y compuesto por Alan Menken, fue galardonado con el premio *Oscar* a la mejor canción original en 1991. La primera versión fue interpretada por la actriz Angela Lansbury y posteriormente fue interpretada a dúo por los cantantes Celine Dion y Peabo Bryson.

tigo, y quienes lo ven como una víctima y lo argumentan alegando que “no hay que juzgar a la gente por su aspecto”. Es otro de los mensajes paradigmáticos de Disney, que se encuentra en *La Bella y la Bestia* y en otras películas de temática similar, como *El jorobado de Notre Dame*⁷⁸. Una compañera añade que “la Bestia también era una persona. Y aunque tenga un aspecto distinto sigue siendo la misma persona”. A pesar de estos dos puntos de vista confrontados, todo el grupo desaprueba el comportamiento de la Bestia y considera que debería haber sido más amable y bondadoso con Bella. Un niño argumenta que “hay que tratar a las personas bien, como se merecen” y otro añade que “si me convirtiera en una Bestia así, de la noche a la mañana, no me gustaría que me trataran distinto a los demás. O que me trataran de una forma especial por ser Bestia porque, aunque sea distinta en el físico, soy la misma persona. Yo creo que no cambio”, lo que revela una preocupación real a ser señalado o agraviado por su aspecto, tan cambiante en la infancia y en la preadolescencia. Esta idea conduce a otra inquietud por parte de otro niño: “si quieres que alguien se lleve bien contigo [...] no le llesves la contraria”. Se infiere por el comentario que el alumno siente cierto temor a mostrarse ante los demás tal cual es y a no ser aceptado, sentimiento común en esta etapa vital que se caracteriza por la importancia de las relaciones con los iguales (Alcalá, 2020). Una niña rebate esta idea alegando que “no todos somos iguales, tenemos distintas opiniones, está bien aceptar la de los demás, pero también está bien compartir la tuya porque así puedes encontrar gente con tus mismos gustos y aunque alguna gente, algunas personas se molesten por tus gustos, no sé por qué, hay gente que tiene tus mismos gustos y puedes llegar a hacer nuevos amigos”, mostrando una posición más crítica, tolerante y emancipada.

Por último, en relación con el desenlace del cuento, una niña comenta que “está bien que la Bestia ha aprendido de sus errores, le ha costado mucho, pero ha sabido aprender de sus errores y por eso ha recibido una nueva oportunidad. A ver si ésta la aprovecha”. Una compañera añade que “por muy mal que haya hecho algo alguien, si lo piensa dos veces y se arrepiente yo creo que el castigo no podría ser tan duro”. Estas niñas muestran compasión por la Bestia y aceptan la posibilidad de que una persona malvada pueda cambiar de mentalidad si se le concede una segunda oportunidad. Por otra parte, hay quien opina que la Bestia merece un castigo, como una niña que explica que “si una persona te trata mal a ti, después... cuando ella ya ella te trata bien, tú también le tienes que dar su merecido”. Un compañero responde “venganza” y otros cuantos se posicionan a favor de la opinión de la niña. Es significativa la contraposición de estas ideas: mientras unos participantes confían en el poder transformador de la educación para ser mejores personas, otros apuestan por un sistema punitivo basado en el castigo. Se evidencian unos modelos de crianza opuestos que determinarán su socialización y la construcción de sus identidades.

78 Dirigida por Kirk Wise, Gary Trousdale y estrenada en 1996.

6.1.3. Conclusiones

Los participantes de este grupo (11-12 años) tienen afición por la lectura, disfrutan leyendo y además les encanta que les cuenten historias; “hay que recordar que escuchar una historia leída en voz alta es una experiencia diferente a leerla uno mismo” (Chambers, 2012, p. 97). Tras la experiencia en el aula, se confirma que a estos niños y niñas les encanta que se les pregunte por su opinión, y la exponen de manera muy entusiasta, pues está basada en sus vivencias personales, en sus deseos, sus inquietudes y sus dudas. “Al hablar a los otros, la motivación privada es el deseo de que los otros interpretarán lo que hemos dicho y nos ayudarán a entenderlo mejor” (*ibídem.*, p. 33). Además, resulta muy valioso el esfuerzo que realizan por conectar los diferentes puntos de la conversación con sus conocimientos previos.

Se percibe durante la conversación literaria cierta capacidad para establecer relaciones de intertextualidad, en especial sobre aquellos temas que más les apasionan y en los que se sienten expertos: los superhéroes o los dioses egipcios, entre otros. No obstante, su repertorio es bastante limitado, pues todavía no se han sumergido demasiado en el universo literario y cultural. De hecho, al mencionar la versión “clásica” del cuento, todo el grupo se refiere a la película de animación de Disney; nadie es conocedor de una obra literaria anterior. Además, en *Érase dos veces: La Bella y la Bestia*, Gaudes y Macías mantienen un diálogo intertextual con los pensamientos de la escritora Virginia Woolf, reforzadas por las ilustraciones de Nacho de Marcos, que solo son puede ser percibido y apreciado por lectorado conocedor de la literatura feminista.

Respecto a la interpretación de los diferentes mensajes o valores que emergen de este cuento, se observa que, aunque los participantes tienen capacidad para razonar, argumentar y emplear ejemplos, su discurso crítico está poco desarrollado, pues se basa en gran medida en la repetición de unos valores educativos y culturales aprendidos e interiorizados, en ocasiones, sin ser cuestionados. Por ejemplo, respecto al mensaje más aceptado socialmente que emana de la película *La Bella y la Bestia*, “la belleza está en el interior”, lo conocen muy bien y lo reproducen con total convicción, a pesar de que, en la versión de Gaudes y Macías, se diga de forma explícita que la Bestia es malvada. Por otra parte, no critican o cuestionan el hecho de que la heroína sí tiene una apariencia hermosa, lo que la cosifica y la convierte en un objeto de deseo, y manifiestan que el desenlace no les resulta “feliz”, responsabilizando a Bella de no salvar a la Bestia. En ese sentido, se revelan ideas sexistas en el discurso de niñas y niños, como la perpetuación de los mitos del amor romántico, pero también se observa que acogen positivamente el nuevo modelo de heroína encarnado por Bella, aplaudiendo su valentía.

De esta experiencia⁷⁹ emerge la siguiente reflexión: la comunidad educativa debe ayudar a los niños y niñas y acompañarlos en este proceso de deconstrucción, sobre el mundo que les rodea y sobre su propia identidad, pues es necesario para poder pensar de forma crítica y autocrítica (Petit, 2001). Luengo (2014) afirma que la educación literaria es uno de los mayores retos sociales a los que se enfrenta la comunidad educativa a pesar de que, en la actualidad, los estímulos y el acceso al conocimiento se han diversificado. Por tanto, para acompañar a los jóvenes en su crecimiento como lectores y lectoras, es fundamental que se trabajen diferentes tipos de textos, sin privarles de nada: desde obras clásicas como *El asno de oro* de Apuleyo o cuentos de Madame Leprince de Beaumont, hasta las nuevas reescrituras y versiones con diferentes perspectivas, así como las reflexiones de las autoras feministas, históricamente invisibilizadas en los currículos académicos.

Así, un compromiso humanitario concreto en beneficio de los niños implica utilizar la literatura existente de todo tipo y, a la vez, crear formas nuevas, más emancipatorias, para que las falacias y los méritos de la literatura se vuelvan tan evidentes como las falacias y los méritos de la sociedad (Zipes, 2001, p. 217).

Por último, resulta evidente que los productos audiovisuales ejercen una gran influencia sobre ellos y ellas, en especial el cine, las series de televisión, la publicidad, el *merchandising* y las redes sociales. Es esencial aprovechar esa circunstancia para atraer a los niños y niñas al universo de la lectura literaria a través de las historias que más les gustan, de las conexiones con sus personajes favoritos y de los mundos que los rodean, es decir, de sus inquietudes reales. Las producciones audiovisuales pueden ser un potente aliado para conectar con ellos y ellas, para avivar su hambre de historias.

79 Parte de los resultados obtenidos en esta primera actividad educativa fueron presentados en el *Congreso Universitario Internacional sobre Contenidos, Investigación, Innovación y Docencia* (CUICIID) en la edición de 2018.

6.2. Intervención didáctica sobre *El príncipe que bostezaba* de Ana Maria Machado

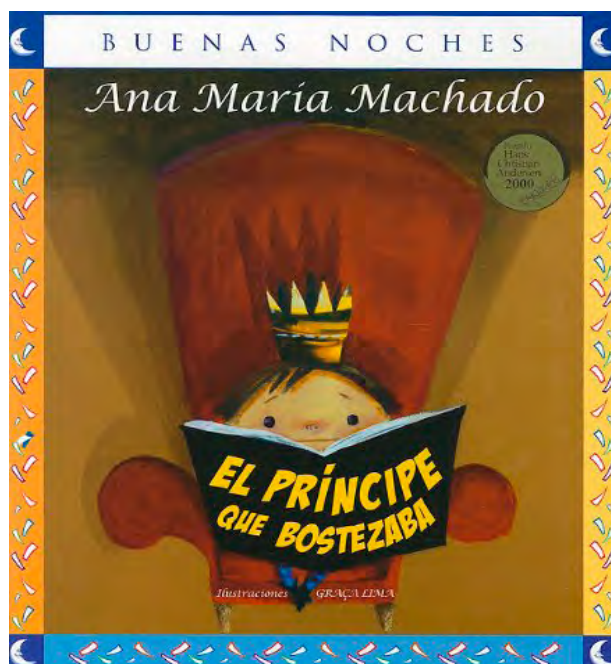
En esta intervención didáctica se trabaja con un grupo de estudiantes (6 niñas y 2 niños) de 6° de Educación Primaria del colegio concertado. Se selecciona para esta ocasión un ejemplar del cuento *El príncipe que bostezaba*⁸⁰ de Ana Maria Machado, publicado en 2011 por el Grupo Editorial Norma dentro de la colección *Buenas Noches*. Las ilustraciones son de Graça Lima⁸¹.

6.2.1. Marco teórico

En *El príncipe que bostezaba*, Machado traslada al lectorado a un universo de fantasía que evoca a los cuentos populares de ambientación medieval, dotándolo de elementos contemporáneos, pero sin dejar de lado la simbología propia de este tipo de narraciones, empleando un lenguaje sencillo y moderno, con el estilo poético que la caracteriza.

Figura 6.7.

Portada del cuento *El príncipe que bostezaba* (2011), de Ana Maria Machado, ilustrada por Graça Lima.



80 Título original en portugués: “O príncipe que bocejava”, publicado originalmente por Editora Nova Fronteira en 2004. Traducción: Santiago Ochoa.

81 Graça Lima es una ilustradora y diseñadora brasileña.

En este contexto, la autora presenta al joven protagonista, un niño bien instruido y educado cuyas cualidades se corresponden con el arquetipo de príncipe de cuento de hadas. Se trata, por tanto, de un príncipe culto, responsable y preparado para gobernar algún día su país; cuando alcanza la edad adulta “podía considerarse un verdadero príncipe encantado” (Machado, 2011, p. 6). Se trata de un modelo que conecta con los gustos e intereses de niños y niñas y que les resulta atractivo, lo que facilita que puedan identificarse con él. Un detalle que resulta llamativo es la ausencia total de los padres, el rey y la reina, a quienes no se menciona en todo el relato. El príncipe se encuentra acompañado en todo momento por personas adultas: maestros, consejeros y médicos, que lo instruyen y asesoran. Se infiere que el rey y la reina comparten escenario con el joven príncipe y que su invisibilidad intencionada busca enfatizar la ausencia de conflicto entre ellos. Cabe destacar que el enfrentamiento entre un niño o niña y sus progenitores es uno de los motivos más representados en los cuentos populares, pues simboliza una ruptura con lo conocido; es un punto de inflexión entre la infancia y la edad adulta, un momento vital en el que los jóvenes necesitan rebelarse contra el orden establecido y construir las bases de su propia identidad.

La autora muestra un proceso de crecimiento y maduración, pero a través de un conflicto de otra naturaleza: “Entonces, llegó la hora de decidir con quién se iba a casar” (Machado, 2011, p. 6). Desde la perspectiva del psicoanálisis de los cuentos de hadas, que la autora no comparte, cuando un príncipe alcanza la edad adulta debe heredar el reino de su padre, es decir, conquistar la madurez moral y sexual. Para conseguir ser digno de la corona, deberá superar una serie de pruebas, y la definitiva será “encontrar y llevar a casa a la novia más deseable; cuando el héroe lo logra, el reino pasa por fin a sus manos” (Bettelheim, 2014, p. 180).

El príncipe de Machado asume con entusiasmo este reto que la vida le plantea. Para ello, organiza un baile espectacular al que invita a todas las princesas que deseen acudir. Se encuentran aquí elementos recurrentes o intertextuales con la cuentística popular como es el caso de la “Cenicienta” de los hermanos Grimm: tres son los eventos que organiza el príncipe (dos fiestas y una tercera reunión más íntima con las jóvenes más bellas), de la misma manera que tres son las noches que acude Cenicienta al encuentro con su enamorado para ser elegida como novia. Pese a su emoción inicial, el príncipe, al tratar de conocer a sus hermosas invitadas entablando conversación con ellas, no puede dejar de bostezar. “El príncipe no lograba contenerse por más que lo intentara” (Machado, 2011, p. 9). La autora muestra a unas jóvenes que responden al estereotipo de *celebrities*, superficiales y frívolas, personajes muy presentes en las redes sociales y en programas televisivos. Machado parodia y ridiculiza a estas mujeres estereotipadas para deconstruir esta visión patriarcal de las mujeres. El contraste entre la buena educación y la cultura del joven príncipe y las conversaciones insustanciales y anodinas de las invitadas es muy llamativo. Machado consigue, a través de los incontrolables bostezos del príncipe, que estos personajes resulten agotadores e incluso irritantes.

Esta situación de adormecimiento o letargo del joven príncipe evoca otros relatos en los que el héroe atraviesa una fase de reposo que Bettelheim (2014) interpreta como una alegoría de la pubertad. “Muchos cuentos de hadas hacen hincapié en las grandes hazañas que deben realizar los héroes para encontrarse a sí mismos; en cambio, «La bella durmiente» subraya la también necesaria, prolongada e intensa concentración en sí mismo” (p. 303).

El protagonista, exhausto y harto de esta situación, decide dejar de lado sus obligaciones por un tiempo y emprender un viaje en solitario. Este alejamiento del hogar se corresponde con la primera de las funciones de Propp (1998): abandonar la seguridad de lo conocido y enfrentarse al mundo en busca de un elemento esencial para el desarrollo de su vida. “El horizonte familiar de la vida se ha sobrepasado, los viejos conceptos, ideales y patrones emocionales dejan de ser útiles, ha llegado el momento de pasar un umbral” (Campbell, 1972, p. 55). Llegados a este punto, atrás queda el príncipe niño. Se muestra ante el lectorado un chico joven de estética rebelde: “Se cortó y tiñó el cabello, se puso un arete y gafas oscuras, se vistió con un estilo muy moderno, y se echó una mochila a la espalda” (Machado, 2011, p. 12). Al igual que muchos héroes y heroínas de cuentos, el príncipe recurre al disfraz para pasar desapercibido. La transformación de la imagen corporal resulta importante a estas edades. Durante la fase de la adolescencia temprana, los chicos y chicas otorgan gran importancia a la apariencia externa: a la suya propia, como una señal de identidad individual, y a la de los demás, que son *lo otro*. Los chicos y chicas buscan mostrar públicamente sus gustos y afinidades, definirse ante los demás, manifestar la ruptura con su aspecto pueril. Esta apariencia externa, asociada a unos estereotipos, puede ayudarles a comprender mejor el mundo que les rodea, de una forma simplificada y accesible. Conforme crecen y maduran, dan cabida a inquietudes más trascendentes, a procesos de introspección que les ayudan a responder a la pregunta *¿quién soy yo?*, a definir sus creencias, aspiraciones, deseos y temores.

En este punto de la narración (transformación externa y viaje hacia el interior) se encuentra un «rito de iniciación», representando por la fórmula *separación-iniciación-retorno* y que Joseph Campbell denominó *monomito universal* (Campbell, 1972), término acuñado por James Joyce. Tras una fase de viaje en solitario, el joven príncipe decide proseguir su aventura en tren, rodeado de otros pasajeros. Allí descubre a una mujer que llama su atención, y no por su apariencia, pues en un primer momento no consigue ver su rostro. Lo que le atrae de ella es que está leyendo. Así que decide sentarse a su lado para conocerla. Machado, ferviente defensora de la lectura como fuente de poder, crea el escenario propicio para que su joven príncipe entable una *conversación literaria* con la muchacha lectora. Ambos personajes conectan enseguida: “Habían leído algunos libros que eran los mismos. Pero cada uno también tenía sus lecturas diferentes. Entonces recomendaban, contaban, comparaban” (Machado, 2011, p. 14). Conversan durante horas y el príncipe no bosteza ni una sola vez. “El juego de memoria provocado por un texto es parte integral de la experiencia de lectura y

una de sus fuentes de placer” (Chambers, 2012, p. 26). Machado busca fomentar la pasión por la lectura de la misma manera que Pennac (2011): ambos señalan que el *enganche* a la lectura nace a través una invitación, y no desde la imposición. Por eso presenta a la joven del tren como un personaje atractivo e interesante, con el que apetece conversar durante horas e incluso días. Es la antítesis de las mujeres que acudieron al baile, y evoca, una vez más, al “fuerte contraste que existe entre las hermanastras, que sólo se fijan en lo externo y material, y Cenicienta, que apenas se ocupa de ello” (Bettelheim, 2014, p. 339). Tras este agradable encuentro, el príncipe decide continuar viajando al lado de la joven, aunque, por el momento, prefiere no sincerarse con ella acerca de su identidad. Viajan juntos durante semanas, explorando ciudades y aldeas en busca de escenarios relacionados con su pasión común, la literatura. Este viaje les permite crecer, madurar juntos y conocerse mejor, hasta que llega el momento de desvelar su misterio. “¿Y tú? ¿Por qué estás viajando?” (Machado, 2011, p. 20). Ella le comenta que ganó un segundo premio⁸² en un concurso: un ticket para viajar gratis durante seis meses y un montón de libros. Tras la confesión, la relación entre ellos se vuelve más fuerte, más honesta. Machado concluye su relato con un final feliz tradicional: los jóvenes vuelven al hogar y se casan.

Cabe destacar que la perspectiva crítica está siempre presente en las obras de Machado. La autora muestra a unos personajes que pertenecen a la realeza (pues los reyes y reinas representan el poder absoluto, como el de los padres y madres sobre sus hijos e hijas), pero a través de una parodia de la monarquía, como se aprecia en el desenlace. Cuando el protagonista le confiesa a su nueva amiga que es un príncipe, la joven lectora se ríe y afirma ser también princesa: “obtuve el segundo lugar en el concurso de la Reina de la Uva en la Fiesta de la cosecha” (Machado, 2011, p. 20).

6.2.2. Trabajo empírico

Una vez leído el cuento *El príncipe que bostezaba* en voz alta con el alumnado de 6º de Primaria del colegio concertado, el maestro seleccionó a un grupo de 8 participantes (6 niñas y 2 niños) y se trabajó con ellos en un aula aparte. En primer lugar, se les planteó una breve encuesta escrita que debían responder de forma espontánea y sincera. Tras responder las preguntas, se realizó una actividad de escritura creativa en la que se les pedía que se pusieran en la piel de su personaje favorito del cuento de Ana María Machado. Por último, se llevó a cabo una tertulia literaria basada en las respuestas que habían plasmado, siguiendo el enfoque que Chambers (2012) propone en *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*.

82 Es destacable que la autora presente a unos personajes que no necesariamente tengan que ser los primeros en todo, especialmente en cuentos destinados al público infantil, quien está desarrollando su capacidad de tolerar la frustración.

6.2.2.a) Respuestas escritas del cuestionario

Tras la lectura del cuento, los ocho participantes (6 niñas y 2 niños de 6° de Primaria) respondieron un pequeño cuestionario inspirado en las preguntas del enfoque *Dime* (2012) de Aidan Chambers. Este enfoque ofrece al alumnado una experiencia literaria enriquecedora y reflexiva que favorece el desarrollo del pensamiento crítico y fomenta, mediante el diálogo, la interpretación de las lecturas a través de una construcción colectiva de los significados. Antes de iniciar la conversación literaria, Chambers propone formular al alumnado cuatro preguntas básicas cuyas respuestas serán la guía de la tertulia dialógica: *¿Hay algo de este cuento que te haya gustado? ¿Hay algo de este cuento que no te haya gustado? ¿Alguna parte del cuento te ha sorprendido o desconcertado? ¿Has encontrado algún patrón?*

A continuación, se muestran las respuestas.

¿Hay algo de este cuento que te haya gustado?

Todas las respuestas a esta pregunta manifiestan elogios hacia el cuento de Machado. Resulta llamativo que, con excepción de dos niñas, que coinciden en señalar que lo que más les gusta es la humildad del príncipe, el resto de respuestas son únicas y reflejan diferentes matices de la historia: que sea innovadora, que los protagonistas se conozcan durante un viaje y que se enamoren gracias a su afición por la lectura, y que el príncipe no para de bostezar, lo cual es bastante irreverente al tratarse de un príncipe bien educado. Sin duda es un cuento que les resulta atractivo y novedoso, y rompe con lo esperado. Además, un chico afirma que su parte favorita es la actitud de “malote” del príncipe, que responde a la imagen de un personaje estereotipado con el que le satisface identificarse.

Figura 6.8.

Frecuencias de respuestas a la pregunta *¿Hay algo de este cuento que te haya gustado?*

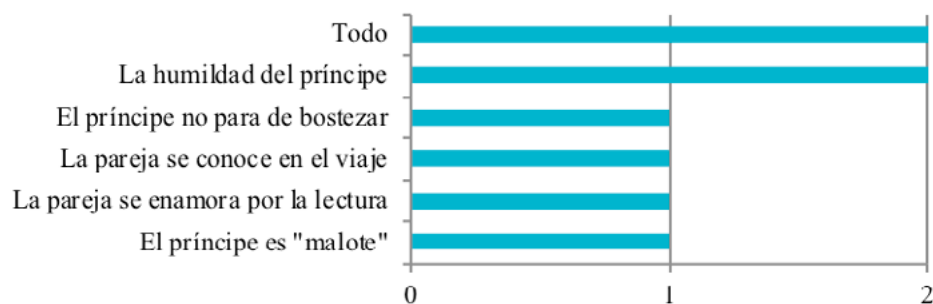


Tabla 6.8.

Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Hay algo de este cuento que te haya gustado?

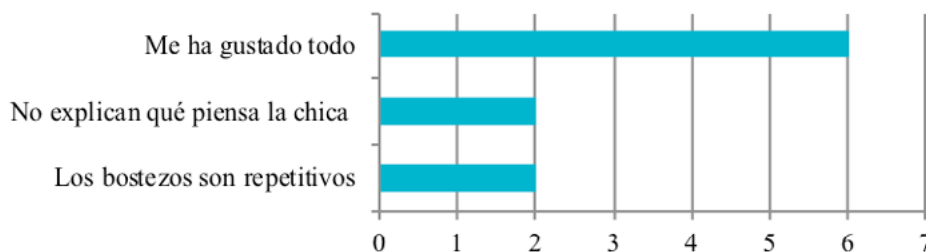
Chicas	<ul style="list-style-type: none"> - Sí que me ha gustado mucho algo del cuento. Lo que más me ha gustado ha sido que el príncipe no es de los creídos, sino que le gusta ser tal y como es. - Lo que más me ha gustado de este cuento es la humildad que tiene el príncipe. - Me ha gustado el viaje del príncipe y la princesa cuando se conocen. - Sí que hay una parte del cuento que me ha gustado. La parte del príncipe cuando no paraba de bostezar. - Este cuento me ha gustado todo. - Sí, me ha gustado que se enamoraran gracias a la lectura.
Chicos	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, porque es un cuento que para ser de príncipes y princesas es muy innovador. - Sí, cuando iba el príncipe con la Harley como si fuera un malote.

¿Hay algo de este cuento que no te haya gustado?

En las respuestas a esta pregunta se mantiene la coherencia con lo planteado en la anterior. Son mayoría (4 niñas y 2 niños) los participantes que afirman que no hay nada en el cuento que no les haya gustado, por ejemplo: “Me ha gustado todo, no ha habido nada que no me haya gustado”, “Me ha gustado toda la historia. Ha sido precioso” y “Me ha gustado todo porque demuestra que no todo es moda y belleza”. Dos niñas han aportado dos respuestas diferentes. La primera de ellas indica que “Ha habido una parte, en la que bostezaba, que me ha parecido repetitiva” y la segunda responde que “Lo que no me ha gustado de este cuento es que no han explicado qué sentía y qué pensaba la chica del tren sobre el príncipe”. Resulta interesante comprobar que el hecho de omitir la perspectiva femenina en una historia desagrada a esta niña.

Figura 6.9.

Frecuencias de respuestas a la pregunta ¿Hay algo de este cuento que no te haya gustado?



¿Alguna parte del cuento te ha sorprendido o desconcertado?

Todos los participantes (6 niñas y 2 niños) han indicado detalles que les han llamado la atención del cuento. Además, todas las respuestas aportadas son únicas. Las hay relacionadas con el desenlace romántico y con la personalidad y el aspecto físico del príncipe. Por sus respuestas, se infiere que este personaje no encaja con el arquetipo de príncipe tradicional que han interiorizado con la lectura de otros cuentos. Machado construye personajes innovadores rompiendo con los moldes estereotipados y por eso resultan tan asombrosos. Por otra parte, un niño se sorprende de que la compañera del príncipe sea también una princesa, aunque Machado lo plantee como una broma, y una niña se extraña por el hecho de que el príncipe se vaya solo de viaje sin avisar a sus padres. Se revela que ambos han hecho una lectura menos fantasiosa y una interpretación literal del relato. Resulta evidente que, a estas edades, alejarse de su hogar sin el conocimiento de sus padres les resulta inverosímil e incluso les preocupa.

Fiura 6.10.

Frecuencias de respuestas a la pregunta *¿Alguna parte del cuento te ha sorprendido?*

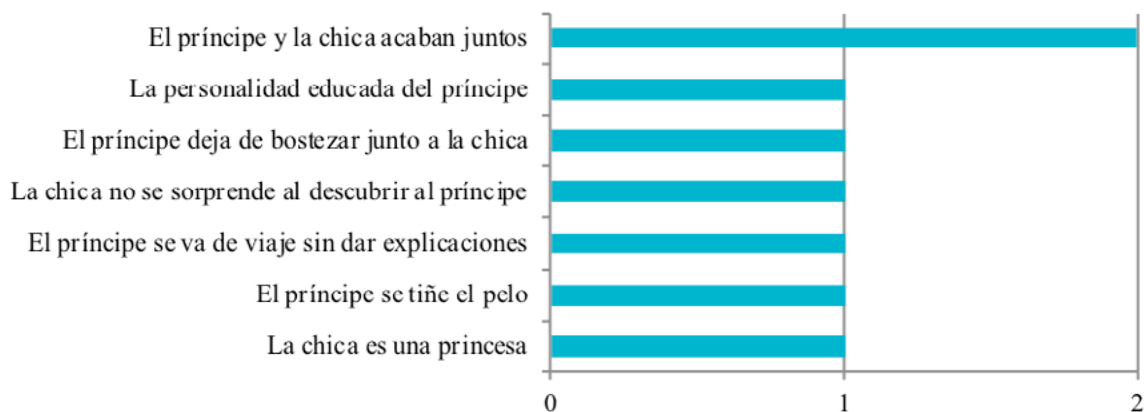


Tabla 6.9.

Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Alguna parte del cuento te ha sorprendido o desconcertado?

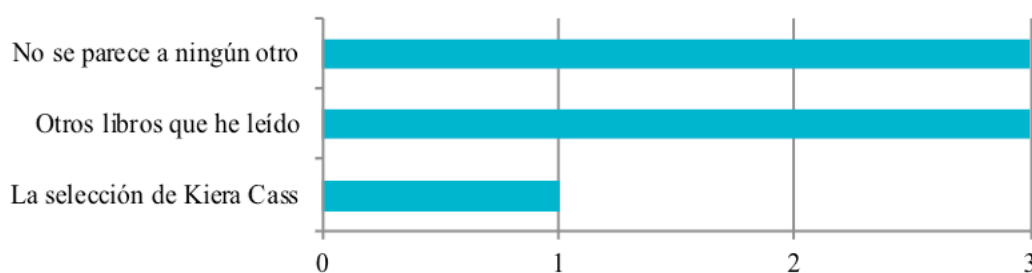
Chicas	<ul style="list-style-type: none"> – Me ha desconcertado cuando se casan. – Sí, el que acabaran juntos el chico y la chica del tren. También todo lo que aprendía el chico de pequeño. – Me ha desconcertado que el príncipe tuviera ese carácter, es decir, amable, educado... porque algunos príncipes (de algunos cuentos) son muy rebeldes. – Sí, que al ser tan educado el príncipe bostezara. Y que al conocer a la chica que leía, el príncipe no bostezara. – Lo que me ha sorprendido es que la princesa, cuando se ha enterado de que el chico era el príncipe, no se haya sorprendido, después de lo que pasó en la fiesta. – Me ha desconcertado que el príncipe no diera ninguna explicación ni al irse de palacio ni al volver. Ni que sus padres le pidieran algún motivo ni se preocupasen por el paradero donde se encontraba su hijo.
Chicos	<ul style="list-style-type: none"> – Sí, que se había teñido. – Lo que me ha sorprendido es que la chica fuera una princesa.

¿Has encontrado algún patrón?

Tres chicas indican que no han encontrado ningún patrón y afirman que “el cuento ha sido muy original” y “nunca había leído un cuento así”. Una niña aporta un título: “Sí, me ha recordado el momento en el que buscaba a su mujer el príncipe con una colección llamada *La selección*⁸³ (Kiera Cass)”. El resto de participantes (2 niñas y 2 niños) afirman que el cuento les recuerda a otros que han leído o escuchado, pero no aportan ningún título. Se observa una escasa capacidad para establecer relaciones intertextuales entre el cuento de Machado y otras lecturas previas, y se confirma nuevamente el cariz innovador de la literatura de Machado, que presenta personajes y desenlaces que se alejan de las historias infantiles convencionales.

Figura 6.11.

Frecuencias de respuestas a la pregunta ¿Has encontrado algún patrón?



83 Se trata de una novela juvenil romántica, publicada en 2012, que presenta un escenario distópico similar al planteado por Machado: una competición entre varias jóvenes que aspiran a casarse con un príncipe.

Tabla 6.10.

Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Has encontrado algún patrón?

Chicas	<ul style="list-style-type: none"> – Sí que me suena a otros libros que haya leído porque cuando era pequeña antes de irme a la cama me leía un libro diferente cada noche y me he leído libros parecidos. – Me recuerda a unos cuentos tradicionales que veía de unos CD cuando era pequeña. Estaban en un carruaje sin fin en el que contaban y hablaban de los libros más conocidos. – No he encontrado ningún patrón. – No, nunca había leído un libro así. – No, el cuento ha sido muy original. – Sí, me ha recordado el momento en el que buscaba a su mujer el príncipe con una colección llamada <i>La selección</i> (de Kiera Cass).
Chicos	<ul style="list-style-type: none"> – Sí, en un libro. En ese libro había muchos cuentos y había uno parecido. – Sí, que un príncipe hace un cambio de look para irse con gente normal, y en el final que haya un final feliz.

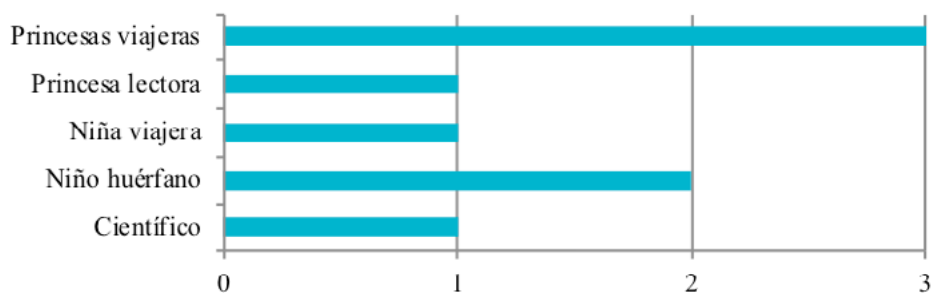
6.2.2.b) Actividad de creación literaria: un cuento de príncipes y princesas

Para esta actividad, se invita a los 8 participantes (6 niñas y 2 niños) a redactar un breve cuento sobre el personaje del relato de Machado con el que se sientan más identificados, poniéndose en su lugar y explicando cómo se comportarían o qué decisiones tomarían.

A pesar de la pauta marcada, tres participantes presentan relatos que nada tienen que ver con *El príncipe que bostezaba* y crean sus propios cuentos de fantasía. En el resto de cuentos sí se aprecia, en mayor o menor medida, cierta conexión con la obra de Machado.

Figura 6.12.

Personajes presentados en los relatos de los participantes



Tres chicas y un chico afirman que desearían ser la princesa del cuento. Por una parte, dos de ellas y el compañero presentan un relato con un punto en común al de Machado: ganan un billete para viajar a sus destinos soñados. A continuación, se muestran sus relatos:

Tabla 6.11.

Cuentos de las niñas y el niño que se identifican con la princesa del cuento de Machado

Chicas	<ul style="list-style-type: none"> - Si yo fuese la princesa y me hubiese tocado el billete se lo diría a mis padres para irnos a Roma porque tengo ganas de ir y a mi madre le encantó. También me iría a más lugares porque me gusta mucho ver ciudades, monumentos... Cuando estuviese de viaje me compraría recuerdos de esas ciudades o pueblos. Cuando se me acabase el plazo de los seis meses me iría de vuelta a mi hogar y contarle mi aventura a toda mi familia. - Yo en mi caso sería la princesa y si me tocara, lo usaría para ir con mis padres. Primero iría a China, luego a Japón, más tarde a París, después a Londres y por último a América (con Donald Trump). Si me sobrara una semana de viaje iría a un concierto o al País Vasco.
Chico	<ul style="list-style-type: none"> - Me gustaría ser la princesa. Yo iría con mis amigos y parte de mi familia a Hawái a las playas a nadar y a comer cocos, mangos, chirimoyas... Luego iría a Australia a ver muchos animales como el ornitorrinco, la gran barrera de coral, el canguro, el koala, el emú...

Se observa que los tres coinciden en señalar que viajarían con familiares y amistades. Es muy significativa la importancia que le otorgan a sus familias: por ejemplo, una niña sueña con visitar Roma por ser una ciudad que le encanta a su madre y, a la vuelta de su viaje, desea compartir sus vivencias con sus familiares. Los tres describen o nombran destinos turísticos y aportan detalles del viaje soñado, como el interés por visitar monumentos, adquirir recuerdos, ir a un concierto o ver animales exóticos, lo cual es un reflejo de sus deseos e intereses.

La tercera niña que se ubica en el papel de la princesa opta por omitir el tema del viaje y escribe un cuento sobre una princesa lectora que descubre a unas criaturas mágicas en su biblioteca. Se evidencia el bagaje lector de esta niña, quien presenta un relato más largo y de calidad, bien estructurado y con diálogos. Emerge un detalle revelador en su texto: “Siempre estaba leyendo, pero sus padres le decían que así no llegaría a nada en la vida. Pero a ella le daba igual. Le encantaba quedarse en la biblioteca leyendo”. Resulta significativo que la niña considere la lectura algo valioso pero que, al mismo tiempo, perciba que sus padres no la consideren provechosa. El hecho de que sus personas adultas de referencia conciban la lectura únicamente desde un enfoque utilitario o académico y no fomenten en ella el gusto por la lectura literaria puede incidir negativamente en su adquisición del hábito lector y en su autopercepción como lectora.

Tabla 6.12.

Cuento escrito por una niña inspirado en El príncipe que bostezaba de Machado.

Chica	Érase una princesa que vivía en una casa llena de libros. Siempre estaba leyendo, pero sus padres le decían que así no llegaría a nada en la vida. Pero a ella le daba igual. Le encantaba quedarse en la biblioteca leyendo. Un día estaba buscando un nuevo libro para leer y le pareció ver unas criaturas fantásticas. Pero ignoró lo que ella creía que había visto. Luego le pareció ver otra vez las criaturas. Ella se asustó y dijo: "Hola, ¿hay alguien ahí?". Y una voz ingenua contestó: "¡No!". "Sí que hay alguien porque te acabo de oír". De repente salió una criatura asustada, más bien un hada. La princesa le dijo: "Tranquila. Que no te voy a hacer nada". "¿Seguro? ¿No se lo vas a decir a nadie?". "¡No! Ven aquí a hablar conmigo". El hada así lo hizo y todos los días quedaban a leer, hablar y contarse historias en la biblioteca.
-------	--

Otra niña también menciona un viaje, pero sin ponerse en la piel de una princesa. A diferencia de los cuentos anteriores, se trata de un relato realista en el que la niña afirma que no emplearía el billete porque le da miedo volar en avión, le asusta la posibilidad de sufrir un ataque terrorista y, además, sus padres no se lo permitirían. En este texto se ven plasmadas unas inquietudes o inseguridades de su vida cotidiana que emergen al cuestionarse estos temas. La influencia de la televisión, que emite constantemente noticias de catástrofes, o las conversaciones de las personas adultas de su entorno pueden haber hecho brotar en ella estos miedos. Además, menciona en tres ocasiones a su familia y elogia a sus padres, lo que sugiere un importante apego emocional.

Tabla 6.13.

Cuento escrito por una niña inspirado en el viaje de la princesa de Machado.

Chica	Se lo daría a otra persona el billete de avión porque tengo miedo y lo sortearía a mi familia. No iría a lo del tren porque tengo miedo a los atentados terroristas y porque mis papás (que son los mejores del mundo) no me dejarían ir. Se lo daría a mi tía Moni y si lo quisiesen otros familiares lo sortearía a numerito (pienso un número, lo escribo y en orden quien lo diga primero le digo que sí y lo enseño y él/ella gana).
-------	---

Por otra parte, dos niñas coinciden al presentar un cuento protagonizado por un niño huérfano, personaje arquetípico en el imaginario literario. En ambos relatos, el niño huérfano obtiene su feliz desenlace. Estos cuentos presentan más calidad y fantasía, una estructura más compleja y expresiones más elaboradas, como preguntas retóricas.

Tabla 6.14.

Cuentos sobre niños huérfanos escritos por dos niñas

Chicas	<p>- Érase una vez un niño llamado Alfred, él era un niño huérfano y habitaba en un orfanato, estaba situado en los Pirineos. Una mañana lluviosa todos los niños del orfanato estaban jugando, a juegos de mesa, ping-pong, etc. Pero Alfred no quería jugar. Él decidió escaparse y marchó por las montañas que rodeaban el orfanato, después de un día andando Alfred se sentó. Todos los pájaros del lugar fueron a por él, por este motivo se tuvo que poner a correr. Entonces todos los animales que vivían allí empezaron a encorrer a Alfred. Tras unas horas de correr se paró, desapareció todo por completo y su mente se quedó en blanco. Después despertó, ¡todo era un sueño! Y al final Alfred acabó con un padre y una madre, Alfred vivió una vida como un niño normal. Como se merecía. ¡Fin!</p> <p>- Mientras el príncipe y la princesa estaban comentando la novela de un autor muy famoso, el conductor del tren se despistó un momento y tuvieron un grave accidente, muriéndose. Un adolescente llamado Raúl, poco después cerca del lugar en el que ocurrió el accidente, decidió investigar sobre las vidas de las víctimas. Días después, descubrió algo impresionante, algo que nunca se le ocurriría. Raúl era el hermano del príncipe. De ser un adolescente huérfano y pobre, pasó a ser un príncipe muy rico. Decidió presentarse en palacio, pero fue rechazado por toda su familia. Pensó mucho, y llegó a una conclusión, él era feliz como estaba, aunque no tuviera apenas comida diaria ni un techo en el refugiarse. ¿Por qué iba a ser feliz con personas que no le apreciaban? Él siguió siendo feliz, y pensó que lo importante en la vida no era el dinero.</p>
--------	---

En uno de los cuentos, el niño vive una aventura con unos animales en el Pirineo, pero al final se desvela que todo era un sueño. El desenlace del cuento es feliz: “Alfred acabó con un padre y una madre. Alfred vivió una vida como un niño normal. Como se merecía. ¡Fin!”, y revela la importancia que a estas edades otorgan a su familia: es su lugar de pertenencia, les da seguridad y les hace felices.

En el segundo relato, la niña reescribe un final alternativo⁸⁴ al cuento de Machado: el príncipe y su compañera viajan en tren, comentando sus libros favoritos, cuando sufren un accidente mortal. Un niño huérfano, que presencia el accidente, descubre entonces que el príncipe es su hermano. No obstante, la familia real lo rechaza y decide vivir solo. “¿Por qué iba a ser feliz con personas que no le apreciaban? Él siguió siendo feliz, y pensó que lo importante en la vida no era el dinero”. Resulta evidente la importancia que le otorgan a las relaciones familiares y a la aceptación social, frente a los bienes materiales, y así lo plasman en sus escritos creativos.

84 La escritura de finales alternativos es una estrategia de gran valor didáctico. Se emplea un cuento como materia prima, y los niños y niñas se plantean interrogantes. ¿Qué pasaría sí? ¿Qué ocurre después? (Rodari, 2011).

Por último, un niño presenta un cuento de ciencia ficción sobre un científico que pierde a su hija en un accidente de tráfico y se culpa por ello. Al tratar de resucitarla, la convierte en *zombi*, desencadenando así una epidemia mundial. Se trata de un interesante relato nutrido de intertextualidad: un científico que desafía las leyes de la naturaleza, como el Dr. Frankenstein, los muertos vivientes y los viajes interestelares. Este relato, de considerable calidad, desvela los gustos e intereses literarios y cinematográficos del niño, que potencian su imaginación y su creatividad, así como el uso de un vocabulario variado y unas estructuras más complejas.

Tabla 6.15.

Cuento de ciencia ficción escrito por un niño

Chico	En una casa grande había un científico que tenía una hija. El científico inventaba desde impresoras hasta criogenizadores. Un día a su hija la atropellaron. El científico, Juan, apenado y culpándose porque no le había prestado suficiente atención y por eso había muerto, entonces se puso a investigar sobre la forma de revivir a personas. Al final Juan encontró la solución, pero lo que no sabía era que su hija no iba a ser como antes: la revivió, pero convertida en zombi, al ser un zombi no podía morir, era una epidemia de centenas en centenas de miles en miles. Al final algunos humanos se fueron a otro planeta y volvieron a empezar.
-------	---

6.2.2.c) Conversación literaria

La conversación literaria se llevó a cabo con el pequeño grupo formado por seis niñas y dos niños en un aula aparte. No hubo un criterio de selección predefinido. Se dispusieron los pupitres en forma de círculo para que pudieran escribir y conversar manteniendo el contacto visual, lo que propicia la interacción. La tertulia duró 60 minutos, fue registrada con una grabadora de sonido y posteriormente transcrita.

En un primer momento, el debate se centró en aspectos y detalles del cuento, pero, conforme fue avanzando la conversación, emergieron planteamientos e ideas más complejas respecto a otros temas. Cabe señalar que, a lo largo de la sesión, se fueron encontrando cada vez más cómodas. En este ambiente relajado, se sintieron libres de hablar con sinceridad, empleando un registro menos formal, mencionando temas personales e incluso haciendo bromas entre ellas. Por ejemplo, en un punto de la conversación, un niño comentó entre risas que no habría ido a la fiesta organizada por el príncipe “porque no me gustan los chicos” y una compañera le respondió “¡Que no te gustan los chicos! Qué mentiroso. Es broma” y el chico aceptó la broma con agrado. “Nada de lo que digan los lectores durante una conversación literaria es banal, en especial las bromas, que con frecuencia nos llevan al corazón del asunto rápida y sorpresivamente” (Chambers, 2012, p. 44).

Durante la reunión, quedó patente que les gusta dar su opinión y que se sienten bien cuando alguien da importancia a sus comentarios, incluso a aquellos que ellas mismas consideran, en un primer momento, insignificantes. De hecho, un sentimiento compartido entre todos los participantes fue precisamente ese: “lo que voy a decir es una tontería”, “igual es una chorrada, pero...”, “nada, déjalo, no tiene importancia...”. Se tuvo que hacer hincapié en señalar que cualquier comentario u opinión era importante, pues el interés se centraba en conocer sus interpretaciones, no en jugar con ellas a “adivina qué está pensando la maestra” (Chambers, 2012, p. 61).

Se muestran en la siguiente tabla las categorías emergentes durante la conversación literaria y los diferentes temas que las conforman.

Tabla 6.16.

*Categorías emergentes durante la conversación literaria en torno al cuento *El príncipe que bostezaba*.*

LECTURA REALISTA
Preocupación ante el abandono del hogar
Los bostezos ¿son provocados por cansancio o por mala educación?
¿El cuento miente?
MITOS DEL AMOR ROMÁNTICO
Ser la elegida
¿Sentimientos puros o interés?
Enamoramiento a primera vista
ESTEREOTIPOS DE GÉNERO
El príncipe es arrogante y desconsiderado
Las princesas son frívolas y ególatras
¿La homosexualidad es una opción?
Descripción de la pareja ideal
INTERTEXTUALIDAD
<i>La Voz</i> (programa de televisión)
<i>La Bella y la Bestia</i>
Películas románticas
Cuentos clásicos
Películas de Disney

A continuación, se desarrollan y ejemplifican las categorías. La intertextualidad es una categoría transversal que se manifiesta en diversos momentos de la tertulia.

Lectura realista

Como señala Marisa Bortolussi (1987), en los años de la infancia “en que predomina el juego imaginativo, la fantasía mimética, la necesidad principal del niño es una necesidad realista” (p. 99). Niñas y niños establecen un estrecho vínculo entre la fantasía y todo aquello que perciben con los sentidos. Por eso, algunos de los aspectos que más llaman su atención del cuento de Ana Maria Machado tienen relación con una recepción realista del relato. Tras plantear la pregunta “¿qué personaje del cuento te ha interesado más?” todos los participantes coinciden al responder que es el príncipe. Se trata de un modelo que conecta con sus gustos y deseos y fácilmente se identifican con él. Uno de sus principales atractivos es su forma de ser. Una niña explica que “lo que me ha llamado la atención del príncipe es la humildad que tenía, ya que no le importaba nada material sino más la felicidad y en la compañía en la que estaba”. Pero otras niñas afirman que les sorprende que se vaya de casa sin avisar a nadie y sin saber dónde iba a dormir o qué iba a comer. Les parece “muy arriesgado” hacer algo así, “por el hecho de que te puedes perder, o lo que sea, te puede pasar algo, y no tienes a nadie con quien contar para que te ayude”, “que se vaya lejos de casa y sin nadie y sin saber a dónde va, es un poco... igual que la chica, porque la chica hace lo mismo, se va seis meses a un sitio y podría igual perderse, y me ha parecido bastante loco”. Se aprecia en estas respuestas una conexión con sus inquietudes reales, obviando que se encuentran ante un relato de fantasía en el que todo es posible, a la vez que manifiestan un miedo inherente a la infancia: separarse de sus familias. Estas niñas se encuentran en una fase vital de crecimiento y les gusta sentirse cada vez más autónomas, pero también son conscientes de la dependencia que tienen de sus padres y madres. El abandono del hogar es algo que les asusta.

Al profundizar más en la figura del príncipe, plantean que les resulta llamativo el hecho de que bostece constantemente. Machado, a través de los incontrolables bostezos del príncipe, busca ridiculizar a las princesas frívolas que acuden a la fiesta y enfatizar lo superficial de sus conversaciones, pero de nuevo los participantes realizan una interpretación realista del cuento y surgen las primeras discrepancias. Se dividen en dos *bandos* de forma espontánea. Por un lado, quienes opinan que el príncipe es un desconsiderado: “si es una persona tan educada, hacer un acto tan maleducado, es decir, el bostezar delante de un montón de gente”. Por otro, quienes piensan que bosteza sin mala intención y que la gente debería ser más comprensiva con él: “En el libro ponía que él bostezaba sin querer, que él no quería bostezar, solo que, aunque le aburriese la conversación, él no quería pretender ofenderlas, ni nada de eso”. Una alumna recalca que existen “diferentes tipos de bostezos, el bostezo cansado y el bostezo paso de la vida. Y entonces a mí, si es un bostezo de paso de la vida, pues me sentaría bastante mal. Pero si es un bostezo de estoy cansado pues no me sentaría mal pues porque todo el mundo está cansado y yo también bostezo”. La niña afirma estar segura de que los

bostezos⁸⁵ de apatía no son los del príncipe. De este debate, en apariencia tan sencillo, emergen ideas significativas. Una alumna pide releer un fragmento del cuento para encontrar una frase que apoye su teoría de que no es un desconsiderado: “El príncipe no lograba contenerse por más que lo intentara” (Machado, 2011, p. 9). Una compañera asiente: “Si fuese a posta lo pondría en el cuento. O no pondría que lo estaba intentando. Simplemente lo dejaría en duda”. Lejos de darles la razón, otra alumna sugiere: “¿Y no puede mentir el cuento?”. Resulta revelador que las niñas se planteen la posibilidad de que los textos puedan “mentirles”, lo cual invita a pensar que están comenzando a desarrollar su espíritu crítico. No se trata, por tanto, de un grupo de lectoras ingenuas sino de preadolescentes con cierta capacidad para cuestionar y poner en duda la información que reciben, y con interés por contrastarla e indagar más allá.

Mitos de amor romántico

La búsqueda del amor es uno de los temas centrales del cuento de Machado y durante la tertulia emergen mitos del amor romántico. En relación a esta categoría, se plantea un tema interesante: el hecho de organizar una fiesta para encontrar pareja. Una alumna compara dicha fiesta con un *casting*, porque se la imagina como un evento en el que las princesas desfilan ante el príncipe para ser elegidas, pero, si no le gustan, son expulsadas. Esta opinión genera controversia: una niña le replica que no se puede comparar con un *casting* porque no se gana ningún premio: “¡Ni que vendieran un producto!”, pero la compañera le explica que el premio es el matrimonio con el príncipe. Esta niña es consciente de que una selección de estas características implica la cosificación de las mujeres, y por eso la cuestiona, lo cual revela una visión crítica destacable. Otra compañera interviene explicando que “yo un *casting* lo veo como *La Voz*⁸⁶, el *casting* de *La Voz*”, haciendo alusión a un show televisivo y dando a entender que no son comparables, pero una alumna emplea el ejemplo de su compañera para justificar el paralelismo con la fiesta del príncipe: “quienes eligen, pues los cogen, y quien no, pues los echan de *La Voz*, y es como lo que hacía el príncipe. Si le gustaban pues las dejaba ahí para conocerlas más, y si no le gustaban las echaba”. Además, añade que los participantes ponen en juego sus sentimientos, que son más importantes que cualquier premio: “Mucha gente llora cuando se va”.

85 El tema de los bostezos (si eran reales o fingidos, si los provocaba el sueño o el aburrimiento, si se podían haber evitado descansando, etc.) abarca gran parte de la conversación literaria, por lo que la investigadora toma la decisión de reconducir en un par de ocasiones.

86 *La Voz* es un concurso de talentos español televisivo. Las cinco primeras temporadas (2012-2017) fueron producidas por Mediaset y emitidas por Telecinco, pero en 2018 adquirió los derechos Atresmedia y actualmente se emite en Antena 3.

De esta manera, emerge el mito romántico relacionado con el enamoramiento a primera vista o flechazo, y los participantes se cuestionan si los sentimientos en ese caso son puros o no. Una niña recalca que el amor de las princesas por el príncipe no puede ser sincero: “no son puros porque a esa persona sólo lo ves porque es un príncipe y porque lo has visto de vista, en realidad no sabes si es buena persona o no”. Un niño contesta que quizá las princesas acuden a la fiesta con el interés de conocer mejor al príncipe pues, como pasa en *La Bella y la Bestia*, “la bestia por fuera es horrible y por dentro es buena persona. Aunque él fuese guapo, yo creo que otras, como Bella, también se pueden fijar más... Para conocer el interior”. Este niño establece un diálogo intertextual con un cuento que conoce y le ayuda a interpretar el texto de Machado. Unas compañeras le dan la razón, pero hay quienes discrepan porque consideran que es imposible conocer a alguien y enamorarse en un encuentro tan breve: “Pues claro que no puede estar muy interesado en ti, porque solo ha estado dos minutos contigo, o el tiempo que haya estado, y no puede estar tan enamorado o tan interesado”. Entonces, entre todos se plantean si irían a una fiesta de estas características, y las respuestas son dispares. Una niña responde que no porque “yo prefiero querer a alguien porque ya lo llevo conociendo desde mucho, desde toda la vida y no por... Ahí es elegir y ya te casas”, revelando un rechazo hacia el mito romántico del amor a primera vista, y una compañera le responde que “te puedes ir y ya está. No hace falta quedarte por obligación”, justificando que se trata de una elección que puede tomar de forma libre. Otra niña comenta que “sí que iría a la fiesta, pero lo haría para divertirme porque estamos en una edad que no...” y dos compañeras, entre risas, señalan que acudirían para hacer amistades, y que el amor podría surgir después: “Sí, iría para divertirme igualmente. Y puede que para hacer amigos. Y esos amigos verlos más veces... Y amigas, en general. Y esos amigos vernos más veces y puede que ahí pues, no sé, ahí surge”, “yo iría, pero para conocerlo, no directamente para casarme. A mí me gusta antes de querer ser novia de un chico, pues primero conocerlo y saber cómo es”. Las respuestas y la actitud de las tres niñas evidencian que se trata de un tema que conecta con sus inquietudes reales de la etapa preadolescente: sugieren ser demasiado jóvenes para emparejarse y priorizan las amistades, pero empiezan a plantearse la posibilidad de establecer una primera relación afectiva con un chico a quien conozcan bien. Se observa que hablar del tema despierta su interés, pero también cierta vergüenza. Por su parte, otra niña comenta que preferiría saber cuanto antes si un chico está interesado en ella, porque “te puedes hacer ilusiones” y acabar llevándote “un chasco de los grandes”, poniendo de relieve otra preocupación real: un enamoramiento no correspondido y el sufrimiento que conlleva, causado por la influencia de un romanticismo patriarcal que pone el foco en la dependencia emocional de las mujeres, como explica Coral Herrera (2020).

Estereotipos de género

Otra de las categorías emergentes durante la conversación literaria es la presencia de estereotipos de género en los planteamientos de niñas y niños.

En primer lugar, destacan los diferentes enfoques aportados en relación con la fiesta de búsqueda de esposa. Una niña afirma que ella no hubiese ido a la fiesta porque en este tipo de encuentros “tendrían que dar el paso los hombres”. No obstante, aclara que no le parece mal que las princesas del cuento vayan: “porque es la opinión de las chicas; a lo mejor a las chicas les parece bien, pero a mí no”. Manifiesta una visión respetuosa hacia opiniones diferentes a la suya, pero tiene interiorizado el estereotipo romántico de que es el hombre quien toma la iniciativa en las relaciones afectivas mientras la mujer espera pasivamente a ser escogida, y esta creencia puede afectar a su manera de relacionarse con los chicos, a quienes no percibe como iguales, y a su autoestima, al esperar que sean los otros quienes determinen su valía y su atractivo. En contraposición, una chica explica que a ella le ofendería mucho realizar un viaje hasta otro reino para conocer a un príncipe y que él la tratara tan mal, bostezando delante de ella y menospreciando su conversación, pero un compañero replica, en favor del príncipe, que seguramente el chico bosteza porque está harto de las princesas que no paran de hablar “de sí mismas”. Esta percepción sesgada y contrapuesta de los personajes refleja una importante influencia de estereotipos de género tan presentes en otras obras destinadas al público infantil: por una parte, el modelo masculino de príncipe azul perfecto y soberbio que todas sueñan con conquistar y, por otro, el modelo femenino de princesa frívola y egocéntrica, concedora de su todopoderosa belleza. El alumno insiste en que, para caer bien al príncipe, las princesas, “en vez de hablar tanto de lo suyo deberían haber hablado también de lo que le gusta a él”. Por su parte, la compañera justifica su comportamiento alegando que, si ellas actúan así, es porque “tenían miedo de quedarse sin nada de qué hablar, en blanco”, y añade: “yo creo que no eran ellas mismas, que si les hubiesen dado una segunda oportunidad serían ellas mismas”. Estas ideas revelan algunas de sus preocupaciones reales: la necesidad de agradar a los demás, el miedo al rechazo y la ansiedad que le genera no tener una segunda oportunidad de hacer bien las cosas. Por último, un niño se plantea si el príncipe hubiese organizado una fiesta en el caso de que se sintiese atraído por otros chicos: “Si al príncipe, o al chico que ha organizado la fiesta, le gusta un chico y van todo chicas... Pues como que queda raro, ¿no?”, y añade que después “la gente diría cosas, hablaría, comentaría”. Este comentario pone en evidencia que la homosexualidad no está todavía normalizada dentro de su imaginario y el niño percibe que su entorno social lo juzgaría. La ausencia de personajes homosexuales en las obras literarias y cinematográficas influye en que sea considerada todavía una opción minoritaria o marginal, y este hecho puede provocar sufrimiento y desconcierto en los y las adolescentes que sientan atracción por personas de su mismo sexo y piensen que pueden ser socialmente rechazadas por ello.

Estas ideas derivan en nuevas reflexiones, también curiosas, sobre los posibles motivos por los que las princesas querrían casarse con el príncipe. Un niño afirma que “por su dinero. Aunque también sean princesas y tengan dinero, a lo mejor por su dinero, o porque es muy guapo” y una compañera añade que “por su dinero, porque es muy guapo, o porque es muy formal, muy formal”. Que a la niña le resulte atractivo un chico formal refleja un estereotipo aprendido: el del príncipe azul

sensible, bueno, protector, incapaz de traicionar, contrapuesto al también clásico personaje masculino rebelde. Otra compañera, retomando la idea de casarse por dinero, comenta que hay chicas que presumen de anillos de boda enormes y brillantes: “puede querer la chica un anillo que parezca un fresón el diamante, y también para presumir, pues es lo típico que hacen algunas personas”, pero aclara que se refiere a que lo ha visto en películas, que para ella son como los cuentos, evidenciando la influencia de este tipo de cine en su imaginario. En relación a este estereotipo cinematográfico, uno niño señala, entre risas, que “se querían casar también por el dinero porque si las chicas son más jóvenes y el chico se muere antes se quedan con las herencias”, lo que evoca a trama de película melodramática. Por último, una niña pregunta el año de publicación del cuento, pues opina que el hecho de que las mujeres se casaran con ciertos hombres por su dinero se daba hace unos años: “yo creo que sería antes, pues no creo que la gente vaya a casarse con los hombres por el dinero. A ver, a lo mejor algunas, pero no casi todas”.

Intertextualidad

Son muy escasas las relaciones intertextuales que emergen durante la tertulia literaria. Unas niñas mencionan un show televisivo con formato *casting*, similar a la fiesta organizada por el príncipe para encontrar esposa, y otro niño conecta el cuento de Machado con *La Bella y la Bestia*. Además, una niña señala que le recuerda a “todas esas películas de Disney de las princesas, para coger marido y cosas así que se organizaba un baile”, poniendo de manifiesto la interiorización de estos clichés románticos sexistas.

Por eso, para concluir la conversación, se les pide que comenten sus impresiones sobre *El príncipe que bostezaba*. La opinión general en torno al cuento es que les ha impresionado y ha superado sus expectativas iniciales. Lo que más llama su atención es la combinación de elementos medievales o antiguos con otros más modernos y contemporáneos que les permiten conectar más con la historia. Dos niños comentan: “al principio iba a pensar que era como todos los normales, que transcurría en el siglo XIII o por ahí, pero es más nuevo porque hay ordenadores, hay motos. Eso me ha gustado, me ha parecido innovador” y “este era tipo viejo y tipo moderno porque... por el viaje, por los ordenadores, el tren, también las discotecas”.

También aprecian que el cuento de Machado presente diferentes niveles de lectura ya que, inicialmente, asumen que se trata de un cuento infantil para niñas y niños más pequeños. Dos alumnos explican: “por el título y por la portada, no inspiraba mucho a que fuese a ser entretenido y eso. Pero luego, después de haber escuchado toda la historia, me ha resultado bastante entretenido. Y me ha gustado bastante. Y también creo que no sería solo para niños, digo para más pequeños, sino también para gente mayor” y “también la portada es verdad que parece un poco más infantil que para nuestra edad, pero al final este cuento puede ser para muchas edades, para 1º o 2º de la ESO, porque

es interesante”, y una niña añade que “el cuento no me ha parecido nada infantil. Me hubiese gustado una versión más ampliada, para más mayores”. Se valora positivamente que la experiencia de seleccionar una lectura que, en principio, no habrían escogido, suponga una ruptura de prejuicios e implique una apretura de mente. Este tipo de vivencias atractivas puede generar en el alumnado un interés creciente por la lectura literaria y una motivación real por la búsqueda de nuevos títulos, autores y autoras que definan su itinerario lector.

6.2.3. Conclusiones

La influencia de la literatura en el lectorado juvenil es un hecho que se comprueba cada vez que surge la ocasión de trabajar con estudiantes. En este grupo en particular, que está formado por alumnado de 6º de Educación Primaria de un colegio concertado, se observa interés por la lectura sin apreciarse una distinción importante entre niñas y niños. No obstante, se evidencia una escasa capacidad para encontrar patrones o conexiones intertextuales, pero sí manifiestan cierta influencia de producciones audiovisuales y televisivas. En general, se infiere que el bagaje lector del grupo no es muy extenso, aunque sí es positiva su actitud hacia la literatura.

La experiencia de compartir con ellos y ellas el cuento *El príncipe que bostezaba* de Ana María Machado y mantener después una conversación literaria ha resultado ser positiva y constructiva, pues les ha permitido expresarse y debatir sobre sus ideas, creencias, opiniones y temores. Las niñas y los niños han manifestado interés por la actividad propuesta, así como por el título escogido, y afirman haber disfrutado. Gracias a esta experiencia en el aula, se han podido analizar sus reacciones y comentarios sobre los temas tratados, lo cual es esencial para poder comprender su recepción e interpretación del texto.

Inicialmente, en los cuestionarios, las respuestas plasmadas son bastante homogéneas. Les gusta el cuento y conectan con el protagonista, pero dos niñas matizan aspectos que no les gustan: una indica que los bostezos del príncipe se hacen repetitivos, y otra desaprueba que se omitan los pensamientos de la joven. En general el cuento llama su atención y les sorprende. En los escritos creativos presentados por el alumnado se aprecia destreza y calidad: sus textos son fantasiosos, están bien estructurados y emerge la intertextualidad. Respecto a la tertulia literaria, resulta revelador observar el contraste de planteamientos de unas y otros en torno a las ideas plasmadas por Ana María Machado en su cuento. Inicialmente las niñas y niños valoran positivamente la actitud del príncipe, pero cuestionan su método de fiesta/*casting* para buscar pareja, por ser denigrante con las mujeres. Conforme se desarrolla la tertulia, emergen ideas críticas, como la de una niña que empatiza con las princesas que acuden a conocer al príncipe y son rechazadas, y comprende su frustración, y la de su compañero, que entiende la reacción del príncipe, a quien no dejan hablar ni se preocupan por él. También consideran que el final del cuento es feliz y satisfactorio.

Por otra parte, se observa cierta resistencia a conectar con la fantasía del relato y su lenguaje simbólico, ya que muchos de sus planteamientos giran en torno a preocupaciones realistas, como el hecho de viajar sin supervisión adulta, o a no recibir comprensión por las personas del entorno. Además, se detecta una importante presencia de estereotipos y clichés en sus respuestas y argumentos, especialmente en los relacionados con las cualidades de los personajes y con el enamoramiento. El amor romántico, como explica Coral Herrera (2020), es un mito construido por el patriarcado que genera expectativas irreales e idealiza las relaciones de pareja, potenciando la desigualdad y alienando a las mujeres. Por eso la autora incide en la importancia de acompañar a niñas, niños y adolescentes en esta fase vital para ayudarles a desmontar el mito, presente en tantas obras literarias y audiovisuales a su alcance, y que construyan sus identidades de género de forma sana y libre.

Estos son algunos ejemplos de razonamientos que emergen el emplear con el alumnado los enfoques propuestos: la escritura creativa y la conversación literaria⁸⁷ de Chambers (2008, 2012). Con estos enfoques, sus encuentros con los relatos resultan más enriquecedores, pues compartir sus interpretaciones y pensamientos con sus compañeros y compañeras les ayuda a ampliar su habilidad para pensar, razonar y encadenar argumentos, en contraposición con otros métodos convencionales, como las fichas de comprensión lectora, con preguntas sobre detalles específicos del cuento, que buscan potenciar otro tipo de competencias. Por último, cabe resaltar la importancia de crear buenos ambientes de lectura para los jóvenes y ofrecerles textos literarios de calidad, como este cuento de Ana Maria Machado, que presenta unos arquetipos renovados y acordes a la sociedad actual, que es plural y diversa.

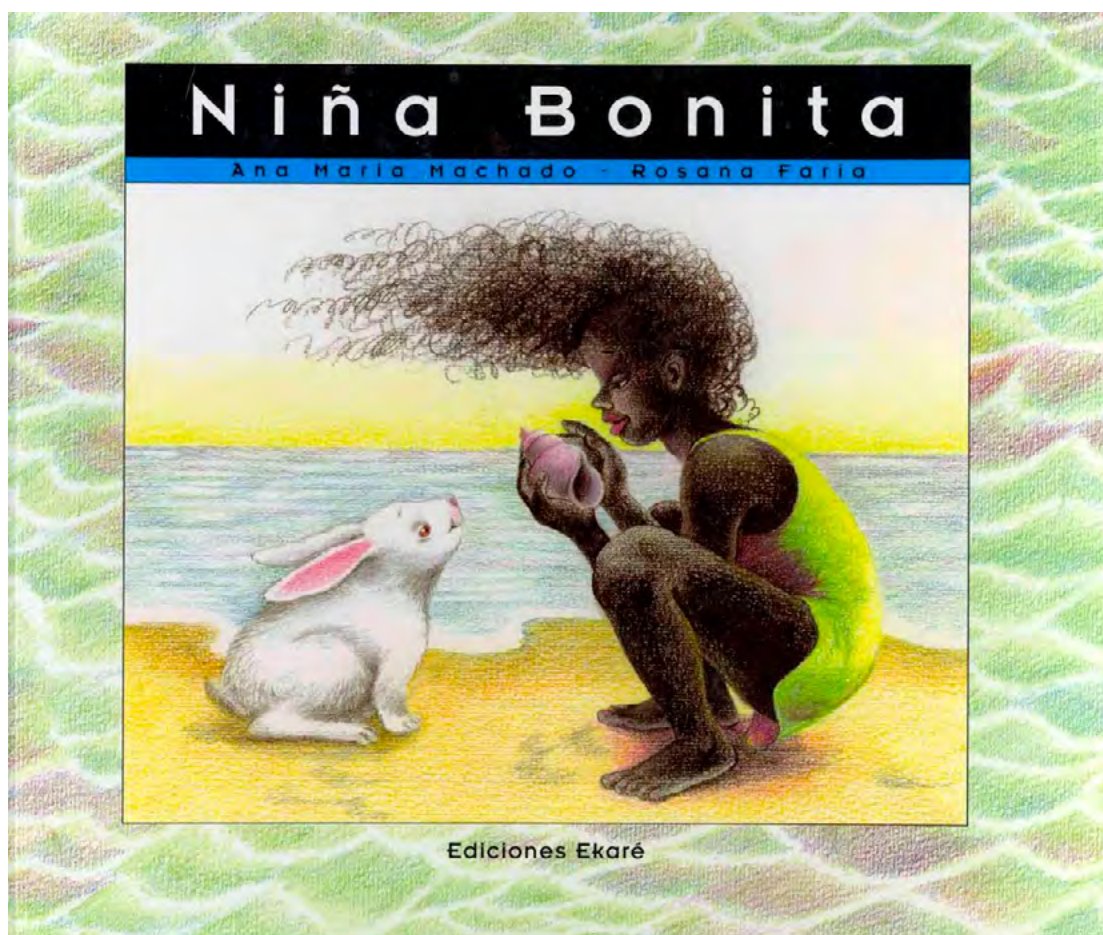
87 Parte de los resultados obtenidos en esta primera actividad educativa fueron presentados en el *Congreso Universitario Internacional sobre Contenidos, Investigación, Innovación y Docencia* (CUICIID) en la edición de 2017.

6.3. Intervención didáctica sobre *Niña bonita* de Ana Maria Machado

En esta intervención didáctica se trabaja con un grupo de 26 estudiantes (11 niñas y 15 niños) de 4º de Educación Primaria del colegio público urbano. Se selecciona un ejemplar del cuento *Niña bonita*⁸⁸ (2016) por los interesantes planteamientos de su autora, Ana Maria Machado, en torno a la identidad, la etnicidad y la visibilidad de la cultura nativa americana. Esta edición de Ekaré está ilustrada por Rosana Faría⁸⁹.

Figura 6.13.

Portada de *Niña bonita* (2016), de Ana Maria Machado, ilustrada por Rosana Faría.



88 Título original: “Menina Bonita do Laço de Fita”. Traducido por Verónica Uribe. Publicado originalmente en 1986. Séptima edición.

89 Rosana Faría (1963), diseñadora e ilustradora venezolana, estudió en el Instituto de Diseño de la Fundación Neumann y se dedica al diseño gráfico y la ilustración. Obtuvo una mención de honor en el concurso NOMA de ilustración que organiza el Asia-Pacific Cultural Centre de la UNESCO, por las ilustraciones de *Niña bonita*.

6.3.1. Marco teórico

6.3.1.a) Análisis de la obra

Ana Maria Machado (1998) explica que la idea de escribir *Niña bonita* nace de su propia experiencia personal:

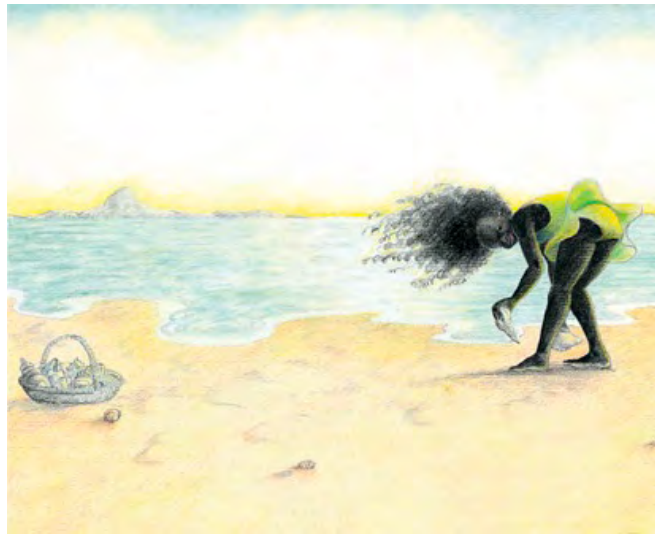
Este libro, para mí, surgió de un juego con mi hija, nacida de un segundo matrimonio. Su padre, de ascendencia italiana, es mucho más blanco que yo y que mi primer marido. Mis dos hijos mayores, Rodrigo y Pedro, como yo, son más morochos que Luisa. Cuando ella nació le regalaron un conejito de peluche [...]. Como era muy blanca, jugaba con ella, haciéndola reír con el conejito que le hacía cosquillas en la barriga y le preguntaba con voz cómica [...]: “Niña bonita, niña bonita, ¿cuál es tu secreto para ser tan blanquita?” (pp. 68-69).

Machado, en su *Niña bonita*, plantea un relato sobre la diversidad y permite que los lectores y lectoras reflexionen acerca de las cosas que les hacen diferentes, bellos y únicos, como son el color de la piel, la forma del cuerpo o el tipo de cabello, que vienen condicionadas por los orígenes familiares. “Al final, con otra voz más gruesa, yo decía algo como: «No, no, nada de eso. Fue su abuela italiana que le dio carne y hueso...»” (Machado, 1998, p. 69).

En este original relato, Ana Maria Machado invita al lectorado a explorar un mundo exótico y atemporal, con aires caribeños, en el que vive una pequeña niña negra. Mediante su discurso poético, Machado describe a la niña bonita elogiando la hermosura de sus rasgos tan característicos y especiales. La autora, de esta manera, rompe con los cánones de belleza típicos de las princesas de los cuentos tradicionales; “me pareció que el tema de la niña linda y rubia, blancanieve, ya estaba muy trillado, y además no tenía que ver con mi entorno en Brasil” (*ibidem.*, p. 69).

Figura 6.14.

La niña bonita, por Rosana Faría. *Niña bonita* (Machado, 2016).



El contrapunto de la historia lo aporta el personaje del conejo blanco, de hocico y orejas rosadas, amigo y admirador de la niña. Se puede ver lo innovador del discurso de Machado en este personaje, que desea, por encima de todo, tener una hija tan negra y hermosa como la niña bonita. En su anhelo por descubrir cómo ser tan negro como la niña, decide preguntarle por su secreto. La niña, inocente y creativa, inventa fantasías para su amigo el conejo y lo enreda en peripecias que le llevarán a aprender una valiosa lección. La actitud de la niña “responde a la curiosidad infantil, desde la cosmovisión ingenua de la infancia, aderezada de una filosofía universal que indaga en la búsqueda de la identidad” (Luengo, 2013a, p. 245). El conejo blanco, por consejo de la niña, se tiñe el pelaje con tinta negra y se atiborra de café y uvas negras, sin obtener resultado alguno, tan solo insomnio y un empacho. A pesar de su empeño, sigue siendo blanco, muy blanco.

Figura 6.15.

El conejo blanco intentando ser negro, por Rosana Faría. Niña bonita (Machado, 2016).



Antes de que la niña invente una nueva aventura para el conejo, su madre les explica que el secreto del color de su piel se encuentra en las raíces, pues la abuela de la niña también era negra.

Con gran sencillez poética la autora responde a las grandes cuestiones existenciales del ser, ¿de dónde vengo? ¿Por qué soy como soy? La herencia, la historia, la cultura, la tradición, responden a las preguntas de la niña negra que se interroga por las razones de la diferencia, el ser o no ser como el otro (Luengo, 2013a, p. 245).

Finalmente, el conejo blanco se casa con una coneja negra y juntos tienen conejitos de pelaje negro, blanco, gris e incluso moteados. La hermosura del mestizaje reflejada en el texto queda reforzada por las bellas ilustraciones de Rosana Faría. Machado presenta “personajes infantiles que crecen y se rodean de familias diferentes contextualizadas en una cultura de mestizaje, en espacios variados (el mundo rural frente al mundo urbano) en los que siempre se contempla la perspectiva del otro” (Luengo, 2013a, p. 245).

Figura 6.16.

La familia del conejo, por Rosana Faría. Niña bonita (Machado, 2016).



Este relato de Machado presenta ciertas características semejantes a las de los cuentos populares (Rodríguez Almodóvar, 2009), como la fórmula de inicio ‘había una vez’, el esquema de preguntas y respuestas o la convivencia natural entre personas y animales que hablan. También se aprecian semejanzas con estos cuentos respecto a su estructura (Propp, 1998). Se parte de una necesidad: el anhelo del conejo por tener una hija hermosa y negra como la niña bonita. Para ello, debe averiguar cómo puede alguien llegar a ser negro. El conejo afrontará tres pruebas, y en todas fracasará. Cabe destacar que la triplicación es una de las cualidades de los cuentos populares. Tal y como afirma Propp,

algunos detalles particulares de carácter atributivo pueden ser triples (las tres cabezas del dragón), lo mismo que ciertas funciones, parejas de funciones (persecución-socorro), grupos de funciones o secuencias enteras. La repetición puede ser igual (tres tareas, tres años de servicio) o producir un aumento (la tercera tarea puede ser la más difícil, el tercer combate el más terrible) o tener dos veces un resultado negativo y la tercera positivo (Propp, 1998, p. 84).

Un personaje ayudante, la madre de la niña, aportará la clave para resolver el misterio. El feliz desenlace se refleja en el matrimonio del conejo blanco con una coneja negra y el nacimiento de los conejitos, entre los cuales se encuentra su deseada conejita negra. Todos los personajes del relato son planos, pero desempeñan una importante función. “La sencillez y la ingenuidad de los personajes machadianos se transforman cuando descubrimos la profundidad y el alcance que persiguen, o las grandes verdades que encierran” (Luengo, 2013a, p. 260). El lenguaje fresco y fluido, junto a las aliteraciones y la musicalidad de las palabras, también son signos característicos de los cuentos orales. Por ejemplo, tres veces acude el conejo con la misma pregunta, que bien podría tratarse de una canción: “Niña bonita, niña bonita, ¿cuál es tu secreto para ser tan negrita?” (Machado, 2016, p. 10).

Figura 6.17.

La madre de la niña bonita, por Rosana Faría. Niña bonita (Machado, 2016).



6.3.1.b) Deconstrucción de estereotipos étnicos

En el imaginario eurocentrista, la imagen de la princesa-heroína de cuento suele responder a unas cualidades físicas (reproducidas en los distintos productos culturales) como son la delgadez y la fragilidad, la piel muy clara y los cabellos finos y rubios. La ruptura de este estereotipo por parte de Machado al presentar a su princesa viene reforzada en el propio texto, cuando la autora compara a su niña “con una princesa de las Tierras de África o un hada del Reino de la Luna” (Machado, 2016, p. 7). Una lectura simbólica de los rasgos de la niña aporta información muy interesante. Según De França (2008), la autora emplea metáforas por comparación a la hora de describir su anatomía: ojos-aceitunas, pelo-noche y piel-pantera. Estos tres elementos tienen en común el color negro y la conexión con la naturaleza. De França, en un análisis basado en las investigaciones de Chevalier y Gheerbrant (2018), plantea las siguientes interpretaciones:

- Los ojos, que son un símbolo de conocimiento y percepción sobrenatural, son comparados con aceitunas, cuyo árbol, el olivo, representa paz, fecundidad, purificación, fuerza, victoria y recompensa.
- El cabello, que representa ciertas virtudes o ciertos poderes del hombre como son la fuerza y la virilidad, se asemeja a la noche que, a pesar de que suele asociarse con las tinieblas, también puede representar la preparación del día, de donde brotarán la luz y la vida.

- La comparación entre la piel de la niña y la de una pantera podría entenderse como un mecanismo de animalización, o una manera de expresar la sensualidad natural de la niña. De hecho, el autor incide en que, en Brasil, la palabra *pantera* presenta la acepción ‘mujer bonita y seductora.’

Machado pone en valor la cultura del mestizaje a través de la fusión del color negro, considerado en este relato el objeto de deseo, con el blanco, representado por el conejo, fascinado intensamente por la piel de la niña. «A inserção desta personagem, visivelmente apaixonada pela menina negra, não apenas supervaloriza os traços físicos do negro como instaura um processo de idealização das relações inter-raciais e da mestiçagem⁹⁰» (De França, 2008, p. 120).

Figura 6.18.

La niña bonita abraza a su amigo el conejo blanco, por Rosana Faría. Niña bonita (Machado, 2016).



6.3.2. Trabajo empírico

Una vez leído el cuento *Niña bonita* de Ana Maria Machado con el alumnado de 4º de Educación Primaria del colegio público urbano, se le planteó al grupo de 26 estudiantes (11 chicas y 15 chicos) una encuesta escrita basada en las cuatro preguntas del enfoque *Dime* (2012) de Chambers. A continuación, se realizó una actividad de escritura creativa en la que se les pedía que describieran a su “niña bonita” o a su “niño bonito”, pudiéndose inspirar en el cuento de Machado si lo deseaban. Por último, el maestro seleccionó a un grupo de ocho participantes (4 niñas y 4 niños) y se acudió con ellos a la biblioteca del

90 “La inserción de este personaje, visiblemente enamorado de la chica negra, no sólo sobrevaloriza los rasgos físicos del negro, sino que establece un proceso de idealización de las relaciones interraciales y del mestizaje” (traducción de la investigadora).

centro para mantener una tertulia literaria basada en las respuestas que habían plasmado, siguiendo el enfoque que Chambers (2012) propone en *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*.

6.3.2.a) Respuestas escritas

Tras la lectura colectiva del cuento, durante la cual se compartió un ejemplar con los niños y niñas del grupo de 4º de Educación Primaria para que examinaran el texto y las ilustraciones con más detalle, se les planteó una pequeña encuesta inspirada en el enfoque de Chambers (2012), cuyas preguntas básicas son: *¿Hay algo de este cuento que te haya gustado? ¿Hay algo de este cuento que no te haya gustado? ¿Alguna parte del cuento te ha sorprendido o desconcertado? ¿Has encontrado algún patrón?*

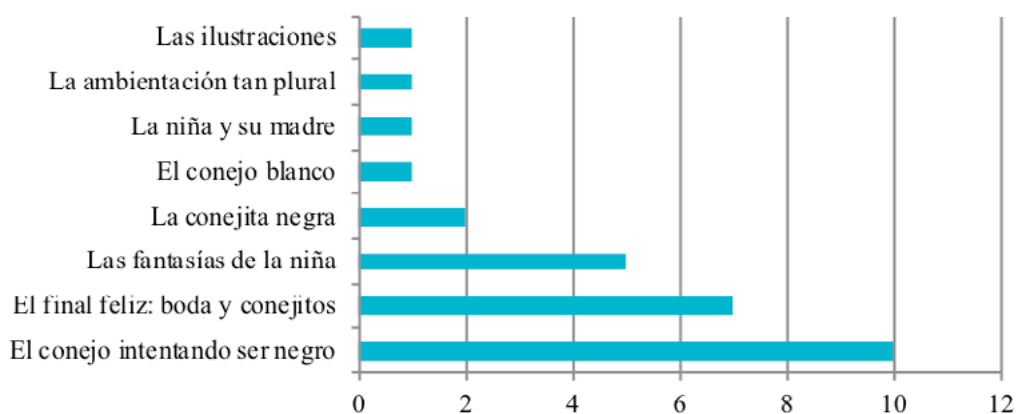
A continuación, se exponen las respuestas.

¿Qué es lo que más te ha gustado?

Son numerosos los detalles del cuento que gustan a los niños y niñas. Destacan los tres intentos del conejo por teñir su pelaje de negro; los hijos e hijas del conejo blanco y la coneja negra, que son muchos y de diferentes colores; y las fantasías que inventa la niña bonita para su amigo el conejo. De hecho, les resulta cómico que el conejo sea tan inocente y pueda llegar a creerse las historias de su amiga. A continuación, se muestran las respuestas agrupadas.

Figura 6.19.

Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Qué es lo que más te ha gustado?



En las respuestas a esta primera pregunta no se encuentran diferencias importantes entre chicas y chicos: a todos los participantes les satisface el desenlace romántico y las peripecias del conejo. Se infiere que, a estas edades (entre los 9 y los 10 años) disfrutaban de los cuentos protagonizados por animales simpáticos que viven aventuras con niñas y niños como ellos. Se muestran algunas respuestas y se omiten las similares para agilizar la lectura.

Tabla 6.17.

Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Qué es lo que más te ha gustado?

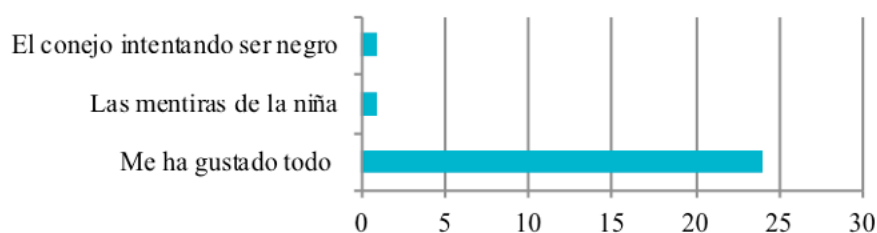
Chicas	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando la niña le mentía al conejo. - Cuando el conejo se hacía pis y cuando hacía caca y le preguntaba a la chica bonita. - Lo que más me ha gustado ha sido cuando la madre le hacía las trenzas y cuando los conejos tienen conejitos. - Me ha gustado cuando el conejo ha tenido muchos hijos. - Me ha gustado la parte en la que el conejo tuvo una hija negra.
Chicos	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando la niña negrita le decía al conejo mentirijillas. - Cuando el conejo se ha comido las uvas negras y cuando se bebe el café negro. - Lo que más me ha gustado es cuando el conejo le ha dicho cuál era su secreto para ser negra. - Lo que más me ha gustado ha sido los dibujos. - Lo que más me ha gustado es la parte en la que hay muchos conejos. - Cuando se casaron.

¿Qué es lo que menos te ha gustado?

Algunos participantes preguntan si deben responder esta pregunta, pues no hay nada en el cuento que no les guste. Este dato tan significativo se puede apreciar en el siguiente gráfico. Algunos ejemplos de respuesta son: “Nada, me ha encantado todo”, “Me ha gustado todo, no puedo responder” y “Todo me ha encantado, el cuento era precioso”. Sin duda, este cuento de Machado les resulta atractivo y bello y conectan con los personajes y sus peripecias. Tan solo un niño y una niña dan una respuesta diferente, empatizando con el conejo blanco: “Cuando el conejo se había puesto malo y también cuando se pasó haciendo pis y cacas” y “Lo que no me ha gustado es que la niña le ha mentido”. Resulta llamativa esta respuesta, pues evidencia una enseñanza muy reiterada durante la infancia y arraigada en niños y niñas: mentir está mal. En este caso, las mentiras de la niña bonita son travesuras infantiles, pero la niña conecta con el conejo y sus penurias, por lo que desaprueba el comportamiento de la protagonista.

Figura 6.20.

Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Qué es lo que menos te ha gustado?

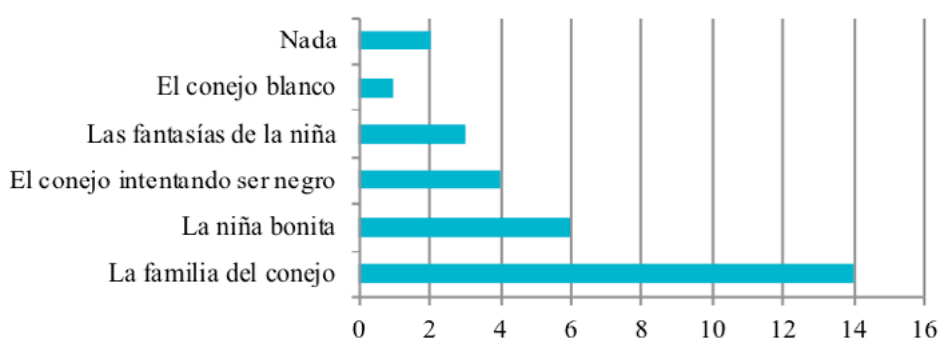


¿Hay algo que te haya sorprendido?

Aunque las respuestas a esta pregunta son de lo más variadas, sin duda lo que más llama la atención es la diversidad en la familia del conejo. También les resulta sorprendente el físico de la niña, negra y bonita, y el hecho de que se parezca a su abuela, y no a su madre. Hay quienes se sorprenden de que el conejo sea tan ingenuo, así como del hecho de que quiera cambiar de color. Se observa que, en este caso, las respuestas de niñas y niños son semejantes.

Figura 6.21.

Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Hay algo que te haya sorprendido?



Resultan destacables dos reflexiones. En primer lugar, una niña y un niño responden que les sorprende “cuando tuvieron diecisiete conejitos” y “cuando habían nacido dieciocho conejitos”. Tras recoger las encuestas y leer dichas respuestas, se les pregunta a ambos cómo podían saber la cifra exacta de conejitos que habían nacido y comentan que los han contado en la ilustración. Resulta muy grato comprobar que las ilustraciones que acompañan al texto también lo refuerzan, haciendo que el lectorado infantil se fije en detalles singulares que quizá una persona adulta pasaría por alto. Por otra parte, un niño responde que “no sabía que tenían tantos conejos como 101”, haciendo alusión a una película que conoce y que le evoca a este cuento: *101 dálmatas*⁹¹. Se comprueba que las conexiones intertextuales están muy presentes en estos procesos. A continuación, se muestran las respuestas más significativas y se omiten las similares.

91 Película dirigida por Wolfgang Reitherman, Clyde Geronimi y Hamilton Luske, estrenada en 1961.

Tabla 6.18.

Respuestas del alumnado a la pregunta *¿Hay algo que te haya sorprendido?*

Chicas	<ul style="list-style-type: none"> – Me ha sorprendido que la madre de la niña no fuera negra como su hija. – Cuando el conejo comió mucha uva y cagó toda la noche y no durmió nada. – Cuando tuvieron 17 conejitos. – Me ha sorprendido que el conejo quería ser negrito. – Me han sorprendido dos cosas: una, que el conejo tuvo muchos hijos y dos, que el conejo se crea todas las mentiras de la niña.
Chicos	<ul style="list-style-type: none"> – No sabía que tenían tantos conejos como 101. – Que había una abuela y su nieta era igualita. – Cuando habían nacido dieciocho conejitos. – Cuando los conejos tuvieron tantos conejos, y cuando el conejo se creía lo que decía la niña. – Me ha sorprendido cuando el conejo se casa.

¿Reconoces algún patrón? ¿Te recuerda a algo que hayas leído o te hayan contado?

La mayoría de los participantes (18 de 26) admite no conocer ninguna obra o relato que se asemeje a *Niña bonita* de Machado. El hecho de que este cuento no les recuerde a otros puede tener diferentes interpretaciones: que sus lecturas a la edad de 9-10 años son todavía muy escasas, o que este libro realmente difiere mucho de otros que suelen leer, como recalca una niña con su respuesta: “No me recuerda a ningún libro ni a nada, creo que este libro es único”.

Figura 6.22.

Respuestas del alumnado a las preguntas *¿Reconoces algún patrón? ¿Te recuerda a algo que hayas leído o te hayan contado?*



Algunos participantes aportan otras respuestas interesantes. Una niña señala que el cuento de Machado le evoca a *Alicia en el país de las maravillas*, pues los protagonistas son una niña y un conejo blanco viviendo aventuras. Otra niña comenta que le recuerda “al cuento de Blancanieves, su madrastra y el espejo mágico”. Se infiere que se debe a los contrastes entre el blanco y el negro y a la presencia de los amigos animales. Además, en ambos cuentos, las niñas destacan por su hermosura y la relación con una mujer de su familia (madre, abuela, madrastra) es clave en el desarrollo de los acontecimientos. Un chico indica que le recuerda a la película *Alfa*⁹², que narra la historia de un niño y un lobo que sobreviven juntos. También hay participantes que no aportan unos títulos concretos, pero ponen de manifiesto que tienen cierto bagaje literario y que han compartido momentos de lectura con personas importantes en sus vidas: una niña menciona a su hermano y dos niños nombran a sus abuelos, adultos que sin duda habrán influido en su gusto por los cuentos.

Se muestran las respuestas a continuación:

Tabla 6.19.

Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Reconoces algún patrón?

Chicas	<ul style="list-style-type: none"> – Sí, a <i>Alicia en el país de las maravillas</i>. – Me recuerda un poco al cuento de Blancanieves, su madrastra y el espejo mágico. – Sí me recuerda a un cuento que nos inventamos mi hermano y yo sobre unos animales que eran negros y blancos.
Chicos	<ul style="list-style-type: none"> – Sí, me recuerda a un libro de mi abuelo. – Sí, los tres cerditos y me lo contó mi abuelo. – Sí, me recuerda a una peli, <i>Alfa</i>. – Me suena de un libro pero no sé cómo se llama.

6.3.2.b) Actividad de creación literaria: “mi niña bonita” o “mi niño bonito”

Tras terminar las encuestas, se les pidió que escribieran una descripción de una “niña bonita” o un “niño bonito”, inspirándose en el cuento de Machado. Para ello, se volvieron a leer las páginas en las que la autora describe a la niña bonita de su cuento, y el maestro les recordó una serie de pautas sobre las descripciones, que ya habían estudiado anteriormente en clase de Lengua castellana y Literatura. Algunos participantes describieron a una niña bonita y a un niño bonito. Entre todos los escritos creativos se encuentran gran variedad de descripciones que se han clasificado en cuatro categorías.

92 Película dirigida por Albert Hughes y estrenada en 2018, pocas semanas antes de llevar a cabo la intervención didáctica en el centro.

Tabla 6.20.

Categorías emergentes en los escritos creativos sobre niña bonita y niño bonito

Categoría emergente	Descriptor
Autopercepción	Descripción de cómo se ven a sí mismos: los más bonitos
Proyección	Descripción de cómo o quiénes desean ser
Ser querido	Descripción de un ser querido o una persona idolatrada
Personaje ficticio	Descripción de niños bonitos y niñas bonitas inspirados en cuentos

- *Autopercepción*: hubo quienes manifestaron en voz alta que se consideraban los niños y niñas más bonitas del mundo, y pidieron permiso para describirse. Mayoritariamente fueron los chicos (7 de 15, y solo una niña) los que optaron por esta opción. Se infiere que sus textos revelan aquello que están acostumbrados a escuchar dentro de su entorno seguro, familiar y de confianza, lo que les ayuda a reforzar su autoestima. No obstante, también puede tratarse de una manifestación de su ego infantil, tan característico de esta etapa vital en la cual su cosmovisión del mundo es aún limitada, y del impacto de los procesos de socialización en los que se ven envueltos, en los que lo masculino siempre es el referente y lo deseable.

Tabla 6.21.

Escrituras creativas correspondientes a la categoría autopercepción

Chicas	– Para mí, la niña más bonita es morena, los ojos marrones, en verano su piel es morena y en invierno un poco más blanca. Es alta para su edad de nueve años y es delgada. Es muy generosa y amable.
Chicos	– Pelo de color negro, ojos de color marrón. Es delgado, es tímido, con pelo corto, tiene 9 años, vive en Miralbueno, es hijo de una familia numerosa, lleva zapatos de color azul marino, pantalones de color verde y una camiseta de Bob Esponja. Es chino y toda su familia también. Es amable. – Tiene ojos marrones, pelo liso y una altura de 1'40. Piel blanca como la arena y pelo moreno. Con su camiseta que brilla como las estrellas. Es generoso y fuerte. Es un chico. Pesa 49 kilos. – Que tenga media altura, con el pelo corto y que sea elegante, que sea niño, que sea asociable, flaco, amable, generoso, que tenga 10 años. – Que sea alto con ojos marrones como un tronco y pelo rubio como el sol en verano. Es Max García Díaz. Tiene 12 años. Es delgado, simpático, con gafas, sociable y muy estudioso. – Para mí, el niño más elegante del mundo es Sergio Justicia Montero. Tiene el pelo rubio, ojos marrones, es súper blanquito, es bajito, tiene el pie muy pequeño, corre mucho. – Soy delgado, también soy alto y cariñoso. Soy de pelo negro y liso, ojos marrones. Tengo una camiseta verde, un pantalón blanco, calcetines grises y zapatillas amarillas.

- *Proyección*: en esta categoría se encuentran las descripciones de las niñas y niños que ponen énfasis en sus sueños y deseos, y se proyectan a sí mismas como personas de éxito. Son cuatro niños (de 15) y dos niñas (de 11) quienes presentan estos escritos, y las cualidades que proyectan unas y otros difieren bastante. Mientras ellas ponen en valor la belleza (las dos se proyectan como flaquitas, rubias y con ojos azules), el éxito académico, los deportes y las relaciones personales (nombran a las amigas o a un novio), entre otras cosas, ellos tienden a destacar las cualidades físicas como la fuerza y la estatura, el reconocimiento social o la fama, el dinero y el éxito deportivo. Estas diferencias revelan unos estereotipos de género sexistas aprendidos e interiorizados desde sus primeros años de vida, que se encuentran presentes en su imaginario infantil a través de obras literarias, películas, juguetes, publicidad e incluso en comentarios de personas de su entorno.

Tabla 6.22.

Escrituras creativas correspondientes a la categoría proyección

Chicas	<ul style="list-style-type: none"> – Flaquita, fuerte, mide 1'60. Tiene el pelo larguito, rubio, los ojos azules, la nariz normal. La ropa: camiseta roja y naranja, pantalón amarillo y azul y zapatos negros. Tiene 23 años. Trabaja en Policía. Le gusta el baloncesto, correr, leer, estudiar, tener amigas, saltar, hacer deporte...". – Flaquita, el pelo rizado rubio con ojos azules. La ropa: vestido rojo. Estudia, se pone tonta, saca buenas notas y nunca ha suspendido. Tiene mal genio y también muchos amigos. Es guapa y tiene novio. Hace deporte y lo que más le gusta es ver la TV. Canales: Clan, Disney. Le gusta leer libros de <i>Secret Kingdom</i> (búscalos) y a su hermano <i>Futbolísimos</i> (búscalos). Y tiene 22 años.
Chicos	<ul style="list-style-type: none"> – Un niño con cabello rubio súper alto, un poquito flaco, que llega a hacer un mate en una canasta de 3 metros, es muy moreno como el chocolate con leche, los ojos los tiene como el cielo, por último, es tan bueno que Leo Messi es tan gamberro que enseña el culo. – Era un niño tan bonito con pelo rizado como hilos de oro. Blanco blanquito, delgado, ojos muy azules, atlético, elegante. Lleva: corbata, pantalón, camisa, zapatos y chaqueta y mide 2,33. – Había una vez un niño tan bonito que ganó 3.000.000 de euros de bonito y se llama José. Alto, ojos marrones y juega a la Play. – Me gusta mucho el fútbol y la música. Soy presumido, soy guapo y soy muy deportista, de mayor seré un DJ (pinchadiscos). No soy ni gordo ni delgado, soy rubio y tengo los ojos azules.

- *Ser querido o idolatrado*: resulta llamativo que algunos participantes describiesen a sus hermanos y hermanas; se trata de un gesto de admiración y cariño muy significativo, pues a estas edades (9-10 años) el apego familiar es fundamental y emerge con frecuencia entre sus escritos y comentarios. En esta categoría se encuentra también la redacción de un chico que describe a su ídolo: un célebre futbolista.

Tabla 6.23.

Escrituras creativas correspondientes a la categoría ser querido

Chicas	<ul style="list-style-type: none"> – Había una vez una niña muy bonita, tiene el pelo de color negro, es muy blanca, es pequeña, tiene los ojos negros y se llama Martina y es mi hermana, es un poco gordita, tiene tres meses. – Había una vez una niña más guapa del mundo, tenía los ojos verdes, era morena y con pelo negro lacio y rizado, era alta pero no tan alta, era normal y se llamaba Coraima y sus apellidos eran Hernández Giménez y era muy buena y tenía muchos amigos y esa es la niña más guapa del mundo.
Chicos	<ul style="list-style-type: none"> – Y también una niña, la más bonita, es la hermana de José. Se llama Amina, ojos marrones, y morena, pequeña, alta y delgada. – Tiene un pelo corto y liso y cara morena y fina y ojos azules y tiene el cuerpo moreno y es valenciano, se llama Rodrigo Moreno, es más guapo que Lionel Messi.

- *Personaje inventado*: son descripciones de personajes imaginarios. Son más frecuentes entre las chicas (7 de 11) que entre los chicos (4 de 15), aunque no se aprecian diferencias cualitativas importantes. Tanto ellas como ellos describen a niños y a niñas por igual. Algunos textos presentan personajes que responden a los cánones de belleza comunes en los cuentos de hadas y en películas infantiles, y otros son más originales, divertidos e incluso disparatados. También los hay inspirados en el cuento *Niña bonita* leído en el aula. En esta categoría es donde se encuentran los escritos más creativos y bellos y con una mayor calidad literaria. Se infiere en estos participantes una mayor educación literaria.

Tabla 6.24.

Escrituras creativas correspondientes a la categoría personaje inventado

Chicas	<ul style="list-style-type: none"> - Es una niña blanca como la nieve, su pelo era como el sol, sus ojos eran tan azules como el cielo cuando la luna brillaba. Su madre le hacía coletas o trenzas bonitas. Era buena persona, era fina. - Es un niño, tiene el pelo rubio, es muy negro y tiene los ojos de color verde, es muy raro, pero bueno, es muy guapo, pero no lo conozco y es muy muy flaco. - La persona más bonita para mí es: una niña alta con la piel oscura, el pelo muy largo hasta los pies, con rizos muy grandes y los ojos verdes. La nariz normal y la boca un poco pequeña. - Tendría el pelo corto y amarillo, será de ojos azules, su piel sería marrón claro, de una altura mediana, será flaco, amable, correría mucho y muy guapo y tendría una camiseta roja y pantalones azules y zapatos negros. - Había una vez una niña con ojos azules muy luminosos y era tan guapa como una rosa roja muy roja, tenía una nariz chata y la boca pequeña, su hermana era igual. Su pelo es rubio y castaño. Es muy generosa, es súper amigable y súper simpática. - La niña más bonita para mí sería mulata, con unos ojos castaños y brillantes, los labios son anchos y carnosos, el pelo largo y más negro que la noche. Las piernas largas y delgadas como un hilo fino. Y es simpática e inteligente. Y el niño más bonito para mí sería delgado, alto, rubio y con los ojos azules como el cielo y los labios finos. Sería amable y tendría mucha empatía por los demás. - Es una niña flaca y rubia con ojos azules y piel blanca. De alta es normal, con la sonrisa más brillante del mundo y sobre todo con la sonrisa más brillante del mundo.
Chicos	<ul style="list-style-type: none"> - Una niña con ojos azules. Con pelo rubio y muy rizado con la nariz un poco chafada y barbilla como un cucurucho de pan y altura muy pequeña, muy guapa, tanto como el arcoíris que sale cuando llueve. - Es un chico con el pelo liso, con ojos brillantes, piel suave, de estatura media, no es muy delgado. - Es delgada, es rubia, blanca de piel con ojos azules y en el pelo una cresta, es fuerte y tiene 18 años, es alta y traviesa. - Era un niño de 1.200 metros de altura, apenas se le veía la cabeza porque ese día no había nubes, sus ojos eran amarillos, el pelo era de color magenta.

6.3.2.c) Conversación literaria

Para que la conversación fluya y los participantes puedan exponer sus ideas de forma relajada es conveniente llevar a cabo las conversaciones literarias con grupos reducidos. En esta ocasión, debido al limitado margen de tiempo del que se dispone en el aula, se opta por trabajar con un solo grupo de ocho estudiantes, cuatro niños y cuatro niñas, seleccionados por el maestro. Su criterio se basa en su afición por la lectura y por ser estudiantes sociables y participativos que realmente aporten ideas. Es importante recordar que los participantes de esta actividad cursan 4º de primaria, son dos años más jóvenes que los niños y niñas del grupo del colegio concertado, y la diferencia madurativa se aprecia en la conversación literaria. Su actitud es positiva y manifiestan interés, pero su discurso es más disperso y reiterativo que el de los grupos del colegio concertado. Aportan más anécdotas personales y menos reflexiones críticas. La investigadora tiene que reconducir la conversación en varias ocasiones.

La actividad tiene lugar en la biblioteca del centro. Los participantes y la investigadora se sientan en sillas colocadas en posición circular, lo que facilita la interacción y la escucha activa. La conversación, que dura 35 minutos, es registrada con una grabadora de sonido y posteriormente transcrita.

Las categorías emergentes quedan recogidas en la siguiente tabla.

Tabla 6.25.

Categorías emergentes durante la conversación literaria en torno al cuento Niña bonita.

DIVERSIDAD
<ul style="list-style-type: none"> - No podemos elegir cómo somos - Tenemos que querernos como somos - Somos especiales para nuestros seres queridos - Rechazo de creencias racistas y homófobas
LECTURA FANTASIOSA
<ul style="list-style-type: none"> - La niña habla con un conejo - En los cuentos, todo es fantasía
ROLES DE GÉNERO
Segregación por género de: <ul style="list-style-type: none"> - Juguetes - Disfraces y prendas - Colores

Estas categorías se describen y ejemplifican a continuación.

Diversidad

El punto de partida de la tertulia literaria en torno a la recepción del cuento *Niña bonita* de Ana María Machado fue indagar sobre lo que quiere transmitir la autora. Un niño señala que “la autora nos quiere contar lo guapa que es esa chica y cómo es su vida, más o menos”, y añade que “también nos quiere contar que todos somos diferentes, que no podemos ser como nosotros queramos”. Este comentario genera cierta controversia y el niño decide matizar más su respuesta: “todos somos diferentes, no podemos elegir ser negros, blancos... y tienes que estar orgulloso como eres tú”. El resto del grupo asiente y una niña comenta las ilustraciones del ejemplar: “si te das cuenta, en una página del libro que sale... en la ciudad, la niña con su madre, ella es como súper brillante. [...] Ella es la única que brilla porque todo es como de color desgastado”. Es muy significativa esta lectura de las ilustraciones por parte de la niña, quien es capaz de interpretar el cuento combinando ambos códigos complementarios, palabra e imagen, favoreciendo la emergencia de nuevos significados. Se infiere una madurez lectora en esta alumna. Por su parte, un niño y una niña reafirman esta idea y explican: “es como que es especial”, “sí, que es diferente a las demás”. Se aprecia unanimidad en torno a esta idea, y entre todo el grupo se comenta que la niña es especial para su madre, para su familia y para su amigo el conejo. Se evidencian muestras de apego familiar y de la importancia que le otorgan a sentirse especiales para sus seres queridos.

Al comentar el aspecto físico de la niña bonita y su color de piel, una niña comparte con el grupo que había visto “una película de amor que uno era de África y otro era de España, y da igual porque la gente se piensa que su novio tiene que ser de España, que no puede ser ni de África ni de...” y un compañero termina su frase: “o tienen que ser un chico y una chica”. Estos comentarios evidencian que en su entorno han escuchado o percibido creencias racistas y homófobas, pero las cuestionan y las rechazan. En relación a este tema, un niño afirma “que da igual si eres chica o eres chico, porque hay gente que es transexual” y, aunque algunos participantes desconocen el significado de dicha palabra, un niño y una niña lo explican al resto. Resulta significativo que comiencen a manifestar interés por estos términos y que busquen respuestas entre iguales. Por último, tras la aportación de la niña sobre noviazgos entre personas con diferente origen, emerge un dato interesante y es que al menos la mitad del grupo desconoce el término “racista”. Tras explicarlo, un niño comenta que un chico de otro curso y otra etnia le había lanzado la pelota a la carretera y los compañeros corroboran que suele tener mal comportamiento con ellos. Entonces una niña alega que “ese niño puede hacer eso porque [...] puede ser diferente y que no se sienta identificado con los demás, porque es diferente la raza. Por eso puede que le dé una angustia”. Esta niña manifiesta su capacidad empática al tratar de ponerse en el lugar del compañero para justificar su comportamiento. Es importante acercar al alumnado obras que fomenten la diversidad y el respeto y que condenen las

conductas racistas para favorecer un buen clima de convivencia y ayudarle a madurar en base a unas ideas igualitarias, justas y libres de prejuicios.

Lectura fantasiosa

Al igual que en el colegio concertado, una niña realiza una lectura realista del cuento. A raíz de nombrar al personaje del conejo blanco, se cuestiona que “es muy raro que el conejo sea el mejor amigo de la niña”. Y añade que: “los conejos no hablan. Entonces, cuando le pregunta a la niña cuál es el truco para que sea tan negrita, ¿cómo le puede entender la niña?”. Un niño le responde que “es un cuento, es ciencia ficción”, otra niña matiza “es fantasía” y una tercera explica que “en los cuentos, todo es fantasía, nada real, a no ser que ponga en la portada: una cosa basada en hechos reales”. Este grupo valora y encuentra atractiva la ficción del relato y realiza una lectura más fantasiosa e imaginativa, aceptando con entusiasmo que un conejo hable y beba café.

Roles de género

La fantasía presente en el cuento evoca en una niña unos recuerdos de sus juegos con muñecas, cuando inventaba situaciones y diálogos con ellas: “es como cuando yo era pequeña que jugaba con las *Pin y Pon* y decía, ay, Fulanita ha ido a una fiesta, me encanta”. Dos niños del grupo comentan, entre risas, que ellos jugaban con las muñecas *Barbie* obligados por sus hermanas. De este comentario, arrojado como una broma, emerge un tema relevante, que es la división de los gustos y aficiones en función del género. Una niña cuenta que jugaba con su hermano a que era su bebé, le ponía ropa de cuando era pequeña, “hacía potitos y él se los comía”. Mediante el juego simbólico, las niñas y los niños recrean escenarios lúdicos con su imaginación, combinando elementos fantásticos y cotidianos e imitando comportamientos observados. Este tipo de juego favorece la asimilación de los modelos de conducta de su entorno, y la división sexual de las tareas en nuestra sociedad se refleja en dichos juegos.

A raíz de este punto, un niño comenta, como un hecho excepcional, que en clase de su hermana todos se disfrazaron de superhéroes y que ella, “en vez de disfrazarse de las chicas estas...”, (un compañero matiza: “Wonderwoman, por ejemplo”), se disfrazó de Spiderman. Por su parte, un niño cuenta que cuando juega con su hermana se pone los tacones “de jota”, y otro añade: “¡yo me pongo tacones de la abuela!”. Estos niños tienen interiorizado que ciertas prendas son de mujeres y el hecho de ponérselas les resulta extraño o transgresor.

Respecto a la diferenciación por género de las prendas de vestir, dos niñas comparten unas experiencias personales que les habían resultado desagradables. La primera relata: “una vez me fui por la calle con el esto de fútbol de mi hermano y entonces, no sé, todo el mundo me miraba. Y yo decía, pues vale, miradme, porque estoy muy guapa, que sí, ya lo sé, pero ¿qué más me da? Mira, a

mí me gusta el fútbol, pero me gusta cuando me da la gana, ¿no? Y cuando quiero hago lo que me da la gana porque quiero”; y la segunda cuenta que “un día me puse una camiseta de mi hermano de mi club de tenis, era de chico, me ponía sus pantalones, hay veces que la gente también me miraba raro y a mí me daba igual”, y concluye afirmando con ímpetu que “si eres una chica y te quieres poner un traje de Spiderman da igual, porque todos es como si fuésemos iguales, chica y chico”. Los comentarios de estas chicas ponen de manifiesto una postura crítica hacia la asignación cultural de unos determinados intereses o gustos por motivos de género. Los niños, por su parte, aportan anécdotas similares. Uno comenta que, en cierta ocasión, se disfrazó con sus amigas de animadora: “di una pequeña vuelta [...] y había una familia ahí mirándome así, raro, y empecé a ponerme rojo y me di la vuelta y me fui a donde estaban...”; otro chico cuenta que, en su equipo de fútbol, les dieron “una camiseta rosa de este oscuro. Entonces salíamos siempre con ella a jugar al fútbol, pero la gente nos miraba como si fuéramos ridículos y ahora se la pone mi hermana”. Se observa que también los chicos sienten malestar por esta segregación impuesta socialmente.

Al emerger el tema de la asignación de colores por género, una niña afirma que “antes el color de los chicos era azul y el color de las chicas rosa” y un niño le replica que no, que él tiene “camisetas amarillas, moradas, rosas, tengo de todos los colores, que a mí me da igual que me miren mal porque la lleve rosa”. Esta división cromática por géneros, muy arraigada en nuestra cultura, condiciona los procesos de socialización y la construcción de identidades desde la cuna, ya que no solo se aplica a las prendas de vestir, también a los juguetes, a los cuentos, a los objetos cotidianos, al material escolar, etc., delimitando el área por el que unas y otros pueden desenvolverse libremente. Al preguntar a los participantes si creen que hay juguetes o colores “de niños” y “de niñas”, todos responden que no. No obstante, un niño plantea que quizá sí son diferentes algunos gustos “por algo científico”, pero el grupo insiste en que eso no es así, y una niña alega que eso es un prejuicio: “puede haber una cosa [...] que tú lo veas y digas, anda, una chica lo ha perdido. Pues no, va un niño y lo coge”. Resulta significativo que sean capaces de detectar estos prejuicios que conducen a la desigualdad por motivos de género, la cual rechazan de forma expresa.

Tras hablar de los gustos y aficiones, la conversación deriva en las supuestas diferencias físicas entre los chicos y chicas. Un niño explica que, “según la gente, pero no es verdad, las chicas son más flexibles que los chicos, pero Marcos, por ejemplo, hace el *spagat* y todo. La gente se ríe de él, porque como dicen que son más flexibles las chicas que los chicos...”. En este punto hay desacuerdo entre los participantes. Un niño expone que “las chicas no pueden tener tanto músculo” y una compañera le replica que “hay chicas que juegan al fútbol y tienen más que los chicos”. Durante unos minutos

contrastan opiniones similares⁹³. Se concluye que los participantes de este grupo son conscientes de la existencia de diferencias físicas entre los chicos y chicas, pero emergen dudas sobre el porqué de dichas diferencias. Incluso aquellos que, de entrada, afirmaban conocer los motivos, a lo largo de la tertulia aceptan la posibilidad de estar equivocados y se replantean nuevas explicaciones y perspectivas.

6.3.3. Conclusiones

El mundo en el que crecen los niños y las niñas es globalizado y multicultural, pero eso no implica que esté libre de prejuicios. En una sociedad en la que es frecuente la unión entre parejas mixtas, cuya consecuencia natural es el mestizaje, cabría pensar que los conflictos basados en las diferencias, como son el racismo o el machismo, se irían diluyendo, pero no siempre es así. Dentro de este contexto, se debe tener presente que, en nuestro imaginario, que se ha forjado en el seno de una cultura andro-eurocentrista, la representación de *lo otro*, *lo de color* (frente a lo nuestro, *lo blanco*) está muy presente en las obras culturales. Dolores Juliano (2003) explica que “la sociedad se autoconcibe a partir de un imaginario que señala quiénes son los que la integran (un nosotros) y cuáles son las personas que quedan excluidas de la construcción identitaria” (p. 56). De la misma manera, los estereotipos de género se encuentran muy arraigados en la cultura y son difundidos mediante las obras literarias y audiovisuales destinadas a los niños y niñas (Lluch, 2003; Luengo, 2014), lo que conduce a que los interioricen y reproduzcan como una realidad incuestionable.

En este colegio público, la presencia de alumnado mestizo y de diversos orígenes étnicos está muy normalizada. A la luz de los resultados obtenidos⁹⁴ en este grupo en particular, no se detectan creencias o conflictos racistas o xenófobos. Se ha podido observar, al compartir el cuento *Niña bonita* de Machado, que encuentran atractivos otros modelos y que consideran la diversidad algo positivo y bello. No obstante, tanto en los textos creativos como en la conversación literaria, han emergido ciertas ideas sexistas y estereotipadas. Estas creencias pueden llegar a desencadenar conflictos de género si no se reconducen a tiempo. También se ha podido observar cierta capacidad para establecer

93 En este momento, la conversación entre los participantes se vuelve errática: comparten más anécdotas similares, gastan bromas... Incluso el niño que practica gimnasia rítmica hace el *spagat* para demostrar su flexibilidad ante el grupo. Todos y todas aportan sus opiniones con respeto y aceptan las opiniones de los demás.

94 Parte de los resultados obtenidos en el desarrollo de esta actividad educativa fueron presentados en el congreso internacional *Enseñar los géneros de la Literatura Infantil y Juvenil: el cuento y el álbum/ Enseigner les genres de la littérature de jeunesse: le conte et l'album*, organizado por Elvira Luengo Gascón y Christiane Connan-Pintado y celebrado los días 17, 18 y 19 de octubre de 2018 en la Universidad de Zaragoza. Posteriormente, se publicó un artículo en el número 3 de *Ondina~Ondine Revista de Literatura Comparada Infantil y Juvenil. Investigación en Educación*, dossier coordinado por la Dra. Elvira Luengo Gascón, titulado “Miradas feministas sobre el cuento y el álbum en el siglo XXI”.

relaciones de intertextualidad y de conectar la lectura con sus intereses y experiencias personales, y cabe pensar que esta capacidad se incrementará conforme vayan ampliando su bagaje literario. Destaca el hecho de que haya quien cuestione la fantasía presente en el cuento; por ejemplo, a una niña le resulta inverosímil que la protagonista pueda hablar con un conejo. Los niños y niñas de este grupo, que tienen entre 9 y 10 años, ya están comenzando a perder la inocencia característica de la infancia y en ocasiones hacen lecturas e interpretaciones realistas. Se plantean si lo que leen o escuchan realmente es un reflejo del mundo que les rodea y, al mismo tiempo, les entusiasma la fantasía. Se trata de un punto de partida atractivo para una futura investigación.

No se encuentran diferencias significativas entre niños y niñas respecto a las respuestas del cuestionario, pero sí en sus reflexiones posteriores: las descripciones de su niña bonita y su niño bonito difieren en gran medida. La mayoría de ellas se sustentan en estereotipos, muy presentes en numerosas producciones culturales a su alcance, lo que invita a pensar que sus lecturas influyen en gran medida en la construcción de su identidad de género. No obstante, durante la conversación literaria, se aprecia que son capaces de detectar la desigualdad por motivos de género en su vida cotidiana y la rechazan de forma contundente: les desagrada y les resulta injusto ser juzgados o cuestionados por sus gustos, aficiones o incluso el color de la ropa que visten.

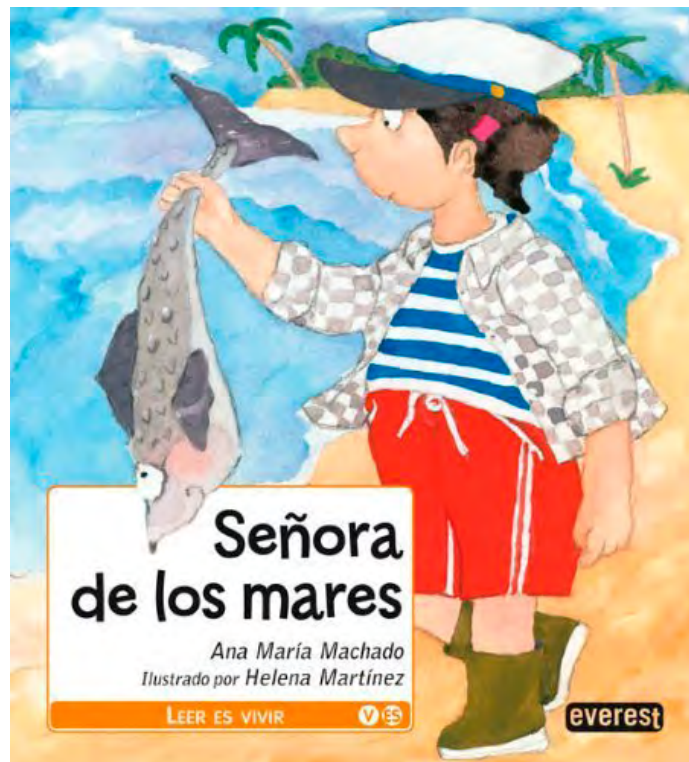
Las propuestas educativas que se plantean en esta investigación se basan en ofrecer obras variadas y diversas que presenten nuevos modelos transgresores e igualitarios, como los cuentos de Ana Maria Machado y los textos clásicos de nuestro patrimonio cultural. Esto ayudará a potenciar en el alumnado su capacidad para reflexionar y llevar a cabo un análisis crítico de los modelos presentes. Una mirada crítica sobre estos textos es fundamental para el progreso y el avance hacia un mundo libre y respetuoso. Además, es esencial una educación literaria e integral con perspectiva de género, para lo cual es imprescindible la formación del profesorado.

6.4. Intervención didáctica sobre *Señora de los mares* de Ana María Machado

En esta intervención didáctica se trabaja con un grupo de 24 estudiantes (11 niñas y 13 niños) de 4º de Educación Primaria del colegio público urbano. Se selecciona para esta ocasión un ejemplar del cuento *Señora de los mares*⁹⁵ (2009) de Ana María Machado, con ilustraciones de Helena Martínez⁹⁶ y editado por Everest.

Figura. 6.23.

Portada del cuento *Señora de los mares* (2009), de Ana María Machado, ilustrada por Helena Martínez.



95 Este ejemplar corresponde a la primera edición.

96 Helena Martínez (1961), ilustradora y pintora madrileña, estudia Filología Hispánica en la Universidad Complutense de Madrid. Durante unos años trabaja en el sector publicitario. Comienza su trayectoria como ilustradora en el sector de los libros de texto. Actualmente ilustra libros infantiles y juveniles.

6.4.1. Marco teórico

6.4.1.a) Análisis de la obra

Marina, la heroína de este relato, vive en un hermoso y colorido paraje natural, a orillas del mar, que evoca a un país caribeño, a la tierra natal de la autora brasileña. La sociedad en la que vive Marina, tal y como la describe Machado desde una perspectiva crítica, presenta unos roles masculinos y femeninos muy diferenciados. De hecho, la niña pertenece a una familia de pescadores, pero tan solo los hombres salen a faenar al mar. Las mujeres, mientras tanto, se encargan de todas las tareas del hogar.

La representación de este marcado binarismo muestra diferentes imágenes de las mujeres y de sus roles y su visibilidad u ocultamiento configura los modelos que, a través de la literatura, puesto que es nuestro campo de interés, se les ofrece a los niños y niñas. Así, pues, texto e imagen contribuyen a construir una realidad de la infancia que responde a unos intereses de poder (Luengo, 2013a, p. 244).

Marina, que es una niña con sed de aventuras, desea fervientemente salir a pescar junto a su padre y el resto de hombres de su familia. Cuando por fin verbaliza su deseo, solo recibe bur-las como respuesta. Llegan incluso a decirle “que traía mala suerte tener una mujer en el barco. El lugar de las mujeres era la casa” (Machado, 2009, p. 26). Presentando estas situaciones violentas e injustas, Machado deja constancia del acentuado carácter patriarcal de la sociedad en la que vive la protagonista y, a través de Marina, lo cuestiona. “Se observa el mantenimiento de las marcadas diferencias entre derechos y deberes como inclusión y exclusión, o espacio público y espacio privado. Esta dialéctica responde, como afirma J. Butler (2006), a estructuras de poder, este es el propósito” (Luengo, 2013a, p. 244).

El personaje de Pedro, el hermano de Marina, tiene especial relevancia. Él representa a una nueva generación con una mentalidad más abierta y solidaria, es consciente de la injusticia que se está cometiendo con su hermana y quiere ayudarla. Además, a través de este personaje, Machado muestra, de manera transversal, otro tema de gran interés: el acceso universal a la cultura. Machado es una ferviente activista en defensa de la escolarización en la infancia, y en sus historias infantiles hace hincapié en la importancia de que los jóvenes acudan a la escuela. En este relato, Marina estudia entre semana, pero su hermano no puede porque debe ir a pescar. Así que deciden ayudarse mutuamente: Pedro enseña a Marina a navegar y ella le explica todo lo que ha aprendido en la escuela. De hecho, Marina insiste tanto que finalmente su padre accede y le da permiso a Pedro para ir a clase. Aquí se pueden ver las primeras pinceladas de la transformación que va a experimentar el padre gracias a los actos subversivos de sus hijos.

En los cuentos de dos hermanos, generalmente los protagonistas rondan la adolescencia, “el período de la vida en que la relativa tranquilidad emocional del niño, en la etapa anterior a la pubertad, es sustituida por la tensión y el caos que comportan los cambios psicológicos del adolescente” (Bettelheim, 2014, p. 132). El niño o la niña que lee o escucha una de estas historias puede comprender “(al menos, en su inconsciente) que, aunque lo que le cuente sean conflictos de la adolescencia, estos problemas son típicos de cualquier situación necesaria para pasar de un estadio de desarrollo al siguiente” (*ibídem*, p. 132).

En la historia de Machado aparece una carencia o necesidad repentina: el padre de Marina cae enfermo. Alguien debe seguir gestionando el negocio familiar, pero Pedro no se ve capaz de hacerlo solo. Ha llegado el momento de que Marina emprenda su aventura y se lance al mar, a su viaje iniciático, a la búsqueda de su propia identidad, guiada por Yemanyá, “la diosa africana del mar” (Machado, 2009, p. 22). Este entusiasmo por descubrir qué hay más allá de la ensenada permite al lectorado establecer una relación de intertextualidad con las ondinas y con “La Sirenita” de Andersen, “personaje decidido a ampliar sus horizontes. Lo que ve en la tierra estimula su deseo de nuevos retos. Por encima de todo, quiere explorar el mundo y descubrir lo que está más allá del territorio que considera su hogar” (Tatar, 2012, p. 327). Esta asociación entre las dos heroínas viene reforzada por las sugerentes ilustraciones de Helena Martínez, que muestra a Yemanyá como una hermosa sirena. “Las ondinas y las sirenas han atraído desde las literaturas clásicas a las tradiciones más universales, atravesando múltiples géneros, autores, épocas y receptores” (Luengo, 2007, p. 20). Bajo el abrigo de la diosa, y gracias a su perseverancia y esfuerzo, Marina y Pedro regresan triunfantes al hogar con el barco lleno de pescado. El acto transgresor de los hermanos consigue transformar la mentalidad de su padre y eliminar supersticiones machistas de su pueblo.

Es posible encontrar una secuencia o patrón similar de funciones/motifemas en la mayoría de los cuentos de hadas, mitos y otros cuentos orales que incluyen la partida/destierro con el fin de cubrir una carencia. Esta partida es también una búsqueda para adquirir cualidades, propiedades y habilidades que le ayudarán en su conflicto con un antagonista (Zipes, 2014, p. 33).

6.4.1.b) La poesía de las aguas

Ana Maria Machado, en sus relatos, otorga fuerza y poder a sus personajes femeninos y, en *Señora de los mares*, los conecta directamente con el poder transformador del agua. La heroína recibe el nombre de Marina y Yemanyá, diosa del mar, encarna a la Madre Naturaleza. “En la poesía de las aguas y en ciertas ensoñaciones, todo lo que se refleja en el agua lleva un sello femenino” (Luengo, 2007, p. 24). Un detalle interesante del cuento de Machado es la ausencia del personaje de la madre

de Marina. La niña siente una intensa atracción por el mar, pues la conecta con el abrazo maternal de Yemanyá. La diosa, como una madre, la protege y la acompaña en su viaje hacia el crecimiento personal. “Ninguna cultura, como ningún individuo, puede renovarse sin el recipiente materno, sin la imagen del principio femenino” (Birkhäuser-Oeri, 2010, p. 251).

Si el sentimiento por la naturaleza es tan fuerte en ciertas almas es porque, en su forma original, está en el origen de todos los sentimientos. Es el sentimiento filial. Todas las formas de amor reciben un componente del amor por una madre, y el mar es para todos los hombres uno de los mayores y más constantes símbolos maternales (Luengo, 2007, p. 19).

La presencia de esta divinidad en el cuento de Machado resulta de gran interés. Su rol, tal y como sucede en los cuentos de hadas, es el de guía y protectora de la heroína. “Está claro que las divinidades paganas fueron las predecesoras de las hadas, y sus roles y funciones se transmitieron meméticamente en diferentes culturas a lo largo de miles de años hasta formar el concepto moderno del hada” (Zipes, 2014, p. 77). Pero, además, Yemanyá es una de las divinidades más significativas de la cultura nativa afroamericana, de las que han llegado “más hondo en el imaginario y psique brasileña” (Da Rocha, 2012, p. 96). Machado se preocupa en dar visibilidad a sus raíces y las de su gente a través de sus textos y, en *Señora de los mares*, presenta a la Gran Madre protectora de todos los seres humanos.

Yemanjá es el Orixá de las aguas saladas, diosa de los mares y de los océanos, su origen es de tradición yoruba y es traída por los esclavos a América; era la divinidad del río Ogum en Nigeria. Su nombre original es Yemoja (Yeye Omo Eja) que significa “Madre de los hijos peces”. Por ello se le asocia con la fertilidad y la creación del mundo (Bartol, 2010, p. 502).

Esta asociación con la fertilidad se ve reflejada en la abundante pesca que Marina obtiene cuando sale a navegar, y así lo creen los vecinos del poblado. Yemanyá guía a Marina en su transformación de niña a mujer, ya que “como el agua, ella representa el cambio y la constancia –trayendo vida, protegiéndola, y cambiándola si es necesario” (Efu Nayaki, 2008, p. 35). Finalmente, el padre cambia el nombre de su barco por el de *Señora de los mares*, en honor a su hija y a la divinidad, pues “Yemanjá nos recuerda que incluso las peores catástrofes pueden soportarse y que, con su ayuda, podemos aprender a negociar los tira y afloja del cambio en nuestras vidas” (*ibidem.*, p. 35). Machado deleita al lectorado con hermosos detalles y costumbres propias de su tierra natal: todos los vecinos del poblado de Marina obsequian flores a Yemanyá depositándolas sobre las olas, como es tradición allá. “A lo largo de la costa se rinde culto a esa diosa madre: los fieles, vestidos de blanco y azul, hacen ofrendas de perfumes, comidas, alhajas, veladoras y flores blancas en las playas” (Da Rocha, 2012, p. 96).

6.4.2. Trabajo empírico

Una vez leído el cuento *Señora de los mares* de Ana María Machado con un grupo de 24 estudiantes (11 chicas y 13 chicos) de 4º de Educación Primaria del colegio público urbano, se le planteó a todo el grupo una encuesta escrita basada en el enfoque *Dime* (2012) de Chambers. Después, se realizó una actividad de escritura creativa en la que se les pedía que describieran qué desearían ser de mayores, de la misma manera que Marina deseaba ser pescadora. Se les invitó a reflexionar sobre cómo se veían dentro de un determinado tiempo, por ejemplo, 20 años.

6.4.2.a) Respuestas escritas

Tras la lectura colectiva del cuento, durante la cual se compartió un ejemplar de *Señora de los mares* con los niños y niñas del grupo de 4º de Educación Primaria para que examinaran el texto y las ilustraciones con más detalle, se les planteó una pequeña encuesta inspirada en el enfoque de Chambers (2012), cuyas preguntas básicas son: *¿Hay algo que te guste de este cuento? ¿Hay algo que no te guste de este cuento? ¿Hay algo que te haya sorprendido? ¿Reconoces algún patrón? ¿Te recuerda a alguna lectura previa?* En esta ocasión, se optó por incorporar a la encuesta una pregunta especial: *¿Qué opinas del padre de Marina?*

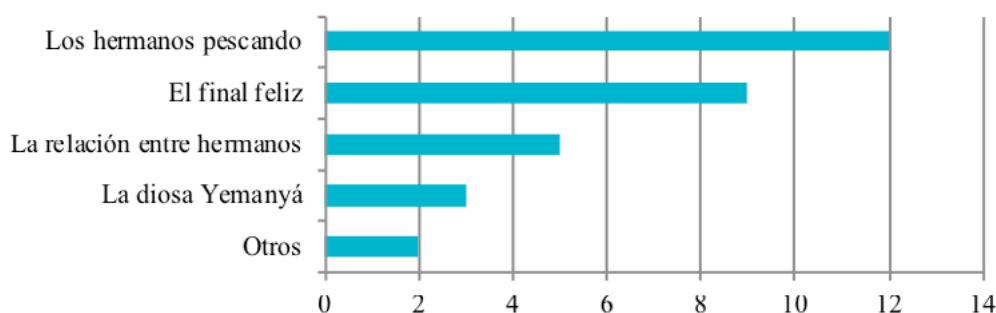
A continuación, se exponen las respuestas.

¿Hay algo que te guste de este cuento?

Antes de plantear la encuesta, los participantes verbalizaron que el cuento de Machado les había gustado mucho y que les había resultado entretenido y emocionante. Después, por escrito, señalaron aquellos momentos concretos de la historia que más les habían atraído. No se aprecian diferencias cualitativas importantes entre las respuestas de niñas y niños. En el siguiente gráfico se muestran agrupadas las respuestas mayoritarias.

Figura 6.24.

Frecuencias de las respuestas a la pregunta ¿Hay algo que te guste de este cuento?



La mitad del grupo (12 de 24) indica que le encanta el momento en que Marina y Pedro emprenden juntos la aventura de salir a pescar al caer enfermo el padre. En especial, les gusta que consigan pescar tantos peces y demostrar que las niñas pueden ser pescadoras. Además, les gusta la cómplice relación que existe entre Marina y Pedro, que se ayudan mutuamente: ella enseña a su hermano lo que aprende en el colegio y él enseña a Marina a navegar. También les resulta satisfactorio el final feliz, el hecho de que el padre de Marina admita su error y al final se sienta orgulloso de que su hija navegue junto a ellos. Al igual que los protagonistas del relato, los niños y niñas de este grupo detectan la injusticia que sufre Marina y muestran una visión solidaria y empática. Por último, les resulta atractiva la diosa Yemanyá.

A continuación, se muestran las respuestas más representativas y se omiten las que son similares.

Tabla 6.26.

Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Hay algo que te guste de este cuento?

Chicas	<ul style="list-style-type: none"> – Pues que el hermano Pedro le ha ayudado a pescar. Que volvían con un montón de peces. Que Marina era la primera mujer pescadora. – Lo que más me ha gustado del cuento es cuando el papá está enfermo y se van los dos hermanos a pescar y la niña tiene suerte. – Me ha gustado que el padre le ha dejado a su hija navegar y también que han hecho una ofrenda para la Señora del Mar. – Lo que más me ha gustado cuando el padre le dice a Marina que puede subir al barco. – Lo que más me ha gustado es la diosa Yemanyá y la ofrenda de flores.
Chicos	<ul style="list-style-type: none"> – Cuando le dejaban a Marina ir a pescar y Pedro le enseñaba a pescar y Marina lo que aprendía en el colegio. – Cuando le dejan a Marina ir a navegar y llenan el barco de peces. – Lo que más me ha gustado es cuando pescan muchos peces y cuando se enseñan mutuamente. – El amor que había entre hermano y hermana y el amor de padre e hija. – Cuando la niña ha demostrado que las chicas pueden pescar. – Me ha gustado que hacían ofrendas a la diosa Yemanyá.

¿Hay algo que no te guste de este cuento?

Esta pregunta fue interpretada de dos maneras diferentes: hubo quienes asumieron que no tenían que responderla, porque el cuento les había encantado y no había nada que no les hubiese gustado, pero otros participantes señalaron aquellas partes del cuento que les habían resultado molestas e injustas para sus protagonistas. En el siguiente gráfico se muestran las respuestas agrupadas.

Figura 6.25.

Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Hay algo que no te guste de este cuento?



Negarle a Marina la oportunidad de ser pescadora y navegar junto a los hombres es la respuesta mayoritaria. Se comprueba que este grupo de niñas y niños tienen capacidad crítica para detectar la desigualdad de género y les genera rechazo. Otros participantes comentan que les disgusta la desigualdad por motivos de género del pueblo de Marina. No se encuentran diferencias cualitativas importantes entre las respuestas de niñas y niños.

Se muestran en la siguiente tabla algunas respuestas y se omiten las similares:

Tabla 6.27.

Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Hay algo que no te guste de este cuento?

Chicas	<ul style="list-style-type: none"> – No me ha gustado que el padre despreciara a la niña. – Cuando el padre le dice que las mujeres o niñas dan mala suerte y que su lugar es las casas. – Que las mujeres de la familia no pudieran hacer lo mismo que los hombres. – No, no hay nada que no me haya gustado.
Chicos	<ul style="list-style-type: none"> – Que el padre no le dejaba a Marina ir a pescar. – Que digan que las chicas dan mala suerte. – No, no hay nada que no me haya gustado. – Lo de la diosa Yemanyá.

¿Hay algo que te haya sorprendido?

Hay ciertos momentos de la historia que les llaman especialmente la atención, pues no los esperaban. En el siguiente gráfico se muestran las respuestas similares agrupadas.

Figura 6.26.

Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Hay algo que te haya sorprendido?



La mitad del grupo (12 de 24) señala que lo más sorprendente del cuento es el personaje de Yemanyá. Les resulta interesante conocer la existencia de la diosa y la ceremonia que se celebra en su honor. No obstante, nadie es capaz de asociarla con otros personajes conocidos previamente, a pesar de que en la ilustración está representada como una sirena. Hay quienes responden que no se esperaban el desenlace de la historia, ni que los hermanos pesquen tantos peces. Este hecho les resulta inverosímil, lo que da indicios de que a esta edad (9-10 años) empiezan a cuestionar la fantasía propia de los cuentos y realizan unas lecturas más realistas.

Se muestran a continuación las respuestas más representativas y se omiten las similares.

Tabla 6.28.

Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Hay algo que te haya sorprendido?

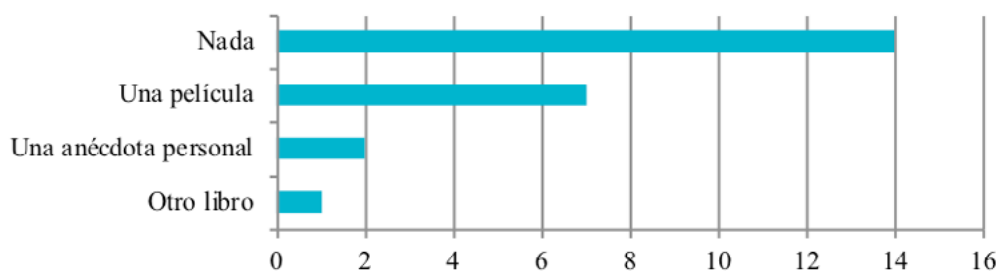
Chicas	<ul style="list-style-type: none"> – Pues que la diosa Yemanyá le rezan tirando flores al mar. – No me esperaba que hubiera una diosa africana del mar llamada Yemanyá. – No me esperaba que Pedro ayudó a Marina. – Me ha sorprendido que Marina tenía suerte.
Chicos	<ul style="list-style-type: none"> – Sí, que cogieran tantos pescados. – Que le de suerte Yemanyá como una sirena en el mar. – Cuando la dejan pescar a la niña, y tampoco sabía que la diosa Yemanyá era la diosa del mar. – Lo que me ha sorprendido de que Pedro y María se enseñen mutuamente.

¿Reconoces algún patrón? ¿Te recuerda a alguna lectura previa?

Tras formular la cuarta pregunta en voz alta, surgen dudas entre el alumnado. Por sus comentarios, se percibe que el bagaje lector del grupo es bastante limitado. Incluso quienes afirman haber leído bastante no consiguen recordar ninguna obra que se asemeje al cuento de Machado. El dato más llamativo es que nadie es capaz de conectar a la diosa Yemanyá con otro personaje literario o cinematográfico conocido, a pesar de que en las ilustraciones está representada como una sirena. Por ello, se opta por darles la opción de ampliar su respuesta con títulos de películas o con anécdotas personales.

Figura 6.27.

Respuestas del alumnado a las preguntas ¿Reconoces algún patrón? ¿Te recuerda a alguna lectura previa?



Aunque más de la mitad del grupo (14 de 24) señala, por unos motivos u otros, que este cuento no le recuerda a nada que conozca, se aportan otras respuestas interesantes. La más reveladora es: “Sí, a los cuentos de princesas, porque las princesas siempre trabajan en casa”. Este alumno supo ver la conexión entre los arquetipos de los cuentos populares y la sociedad que presenta Machado desde una perspectiva crítica, con el fin de romper con estos roles. También encuentran conexiones entre las ilustraciones de la obra, que muestran la fauna del pueblo costero en el que viven Marina y su familia, con cine de animación ambientado en el océano, concretamente con la película *Buscando a Nemo*⁹⁷, protagonizada por un pez naranja muy característico y reconocible por ellos. Es destacable el hecho de que también conecten sus lecturas con otras facetas de su vida, desde un punto de vista emocional.

Se muestran a continuación las respuestas más significativas y se omiten las similares.

97 Película dirigida por Andrew Stanton, estrenada en 2003.

Tabla 6.29.

Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Reconoces algún patrón? ¿Te recuerda a alguna lectura previa?

Chicas	<ul style="list-style-type: none"> – No, no me recuerda a nada porque este cuento es único y maravilloso. – Sí me recuerda a la película <i>Buscando a Nemo</i> porque sale el mar y muchos peces. – A la película <i>Que baje Dios y lo vea</i>⁹⁷, porque el profesor viene de África y la diosa Yemanyá es de África. – Sí, a una niña que tenía dos padres y no la dejaban bailar con ellos⁹⁸. – Sí. La película de Diana⁹⁹ porque era en los mares.
Chicos	<ul style="list-style-type: none"> – Sí, porque me recuerda a la película de Nemo. – A Nemo porque los peces son muy coloridos. – Sí, a los cuentos de princesas, porque las princesas siempre trabajan en casa. – Sí, me recuerda a cuando yo pescaba con mi padre. – <i>Que baje Dios y lo vea</i> y <i>Campeones</i>¹⁰⁰, porque el monje dice que no pueden jugar.

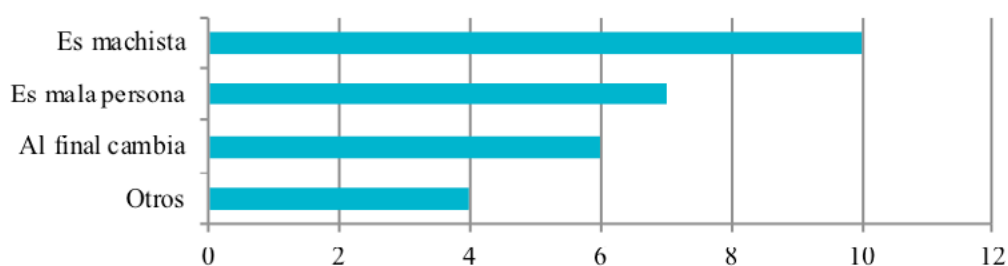
¿Qué opinas del padre de Marina?

Tal y como indican en la primera pregunta, les gustan los personajes de Marina y Pedro. Sin embargo, el personaje del padre resulta controvertido. Por eso, se formula esta pregunta especial. “Cada libro posee sus propias peculiaridades” (Chambers, 2012, p. 114).

Se muestran en el siguiente gráfico las respuestas agrupadas.

Figura 6.28.

Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Qué opinas del padre de Marina?



98 Película dirigida por Curro Velázquez, estrenada en 2018.

99 Se desconoce si se refiere a un libro, una película o una anécdota personal.

100 Se desconoce a qué película se refiere.

101 Película dirigida por Javier Fesser, estrenada en 2018.

Un total de diez participantes (6 niñas y 4 niños) emplean el adjetivo “machista” para definir al padre de Pedro y Marina. Se asume por sus respuestas que conocen el significado de dicho término; por ejemplo, una niña escribe “el padre es machista porque no le deja ir a la niña, pero al niño sí”. Se infiere que son capaces de detectar actitudes discriminatorias hacia las mujeres tanto en un relato de ficción como en su entorno. También hay quienes describen al padre como una “mala persona” por tratar así a su hija. De hecho, una niña afirma que, “al principio parece que no es su padre”, revelando que para ella es inconcebible que un padre pueda tratar de manera desigual e injusta a su propia hija.

No obstante, resulta llamativo comprobar que 4 chicas y 2 chicos valoran el hecho de que el padre cambie de opinión y admita su error y por eso lo definen como “un poco malo y bueno”. Destaca la respuesta de una niña: “Me parece machista y feminista”. Tras leerla se le pide que la explique y la niña argumenta que al final del cuento el padre se vuelve feminista porque cambia de idea y se siente orgulloso de su hija pescadora.

A continuación, se muestran las respuestas más destacadas y se omiten las similares.

Tabla 6.30.

Respuestas del alumnado a la pregunta ¿Qué opinas del padre de Marina?

Chicas	<ul style="list-style-type: none"> – Me parece malvado y desagradable. – Me parece machista y feminista. – Mala persona porque dice “no puedes venir porque las niñas y las mujeres dan mala suerte y sus lugares son las casas” y por eso. – Es mala persona y buena porque al principio no le deja subir al barco, pero al final sí. – El padre es un poco machista y que al principio parece que no es su padre.
Chicos	<ul style="list-style-type: none"> – Que no tenía razón. – Al principio me parece muy malo y un poco machista hasta que se da cuenta de que la niña podía pescar. – Mala persona. – El padre me parece poco atrevido. – Pues que era un poco negativo porque no le dejaba hacer nada a Marina.

6.4.2.b) Actividad de creación literaria: aquello que me apasiona en la vida.

Una vez recogidas las encuestas, se les solicita a los participantes que redacten un breve texto sobre aquello que les apasiona en la vida o sobre lo que desearían hacer en su etapa adulta, al igual que Marina, que ansía ser pescadora y salir a navegar. Se pretende valorar qué proyecciones hacen de sí mismos y de sí mismas, y si éstas pueden estar condicionadas por su género. La propuesta inicial que se les plantea es que escriban un cuento, pero hubo quienes manifestaron dificultad para hacerlo, afirmación corroborada por el maestro. Por ello, se les ofrece la posibilidad de que presenten sus ideas a modo de exposición e incluso de listado de deseos.

Tan solo dos chicos optan por escribir un cuento, y ambos comienzan con la fórmula tradicional “Había una vez un niño...”. Los demás participantes presentan redacciones con comienzos diversos como: “Mi lista de deseos”, “Cuando sea mayor me gustaría ser...”, “Dentro de 10 años me gustaría ser...” o “Cuando tenga 22 años quiero ser...”. En estos textos se encuentran diferencias importantes entre las proyecciones de los chicos y las chicas, y en la mayoría de sus respuestas están presentes los estereotipos de género.

Tabla 6.31.

Categorías profesionales escogidas por chicos y chicas del colegio público urbano en sus escritos creativos

	Chicos		Chicas
Deporte	Fútbol y otros como baloncesto, rugby, tenis, boxeo, atletismo	Cuidados	Médica, pediatra, veterinaria, profesora, esteticista, maquilladora
Seguridad	Policía, GEO	Enseñanza	Profesora
Internet	DJ, youtuber, famoso	Otras	Arquitecta, policía, bombera, detective, escritora, actriz, pilota, arqueóloga, militar...
Otros	Cocinero, Fabricante de ropa, Conductor de AVE, Científico	Familia	Tener marido e hijos Pasar más tiempo con la familia

Hay niños que presentan una proyección muy marcada y dirigida hacia unos intereses muy concretos y otros combinan diferentes profesiones y aspiraciones. El deseo profesional mayoritario tiene relación con el mundo del deporte: cinco niños sueñan con ser futbolistas y otros tres compañeros mencionan otros deportes como el baloncesto, el tenis, el atletismo y el boxeo. Un niño enumera una larga lista de profesiones, algunas relacionadas con el deporte, y otras de diferentes áreas como los videojuegos, el cine o los informativos, y en algunas se proyecta como “director”. Por otra parte, cuatro niños señalan que quieren ser policías y tres coinciden en su deseo de ser DJ y *youtubers*, como sus ídolos. Por último, tres niños se desmarcan del grupo: el primero afirma que quiere ser cocinero porque le encanta cocinar, pero también desea continuar con el negocio familiar de confección de ropa; el segundo desea ser conductor de AVE; el tercero, aunque sueña con dedicarse al mundo del deporte, afirma que donaría el dinero a niños que lo necesitaran, y también le gustaría ser científico. Tanto los aspirantes a deportistas profesionales como los que desean ser DJ y *youtubers* presentan un rasgo en común: su interés por la fama y el reconocimiento social. Otros indican de forma explícita que con estas profesiones lo que desean es ser millonarios y poseer objetos de lujo. A continuación, se muestran sus escritos clasificados por categorías. Algunos de los textos corresponden a dos o más categorías, así que se les ha asignado la prioritaria.

Tabla 6.32.

Escrituras creativas sobre “lo que me apasiona” presentadas por los chicos

PROFESIONES DESEADAS POR LOS CHICOS

DEPORTES

- Yo soy muy aficionado al fútbol y me gustaría ser portero porque me gusta mucho tirarme al suelo y desearía conociera algún jugador profesional como Antoni Griezmann y desearía también que Isabel te recuperes porque nos has ayudado mucho a leer.
- Quiero entrar en la NBA o en los Bulls o, si no, quiero ser jugador de rugby y entrar en los Tigres.
- A mí se me da bien el atletismo. A mí me gustaría ser un tenista porque me gusta el deporte. También me gustaría ser monitor de tenis. Con el dinero compraré una casa, ropa, comida... y donaré dinero a niños que lo necesiten. Otra opción también es... ser científico, porque me encanta la ciencia.
- Había una vez un niño llamado Antonio que de mayor quería ser boxeador. Era su sueño y su ídolo era Mohamed Alí. Se hizo una carrera y fue boxeador profesional y ganó el título mundial de los pesos pesados. Y fue ídolo de muchos niños. Entonces se cumplió el sueño de ser como Mohamed Alí. Gracias.

INTERNET: DJ, YOUTUBER

- De mayor quiero ser DJ. Porque hacen mucha música y son muy famosos, por ejemplo, Marshmello, es el DJ más famoso del mundo. Tiene 20 canciones, quiero ser como él, y tiene como 20 canciones. De mayor quiero ser como él. Voy a crear muchas canciones muy guais que tendrán más de 100.000.000 suscriptores y seré el más famoso del mundo.
- Yo quiero ser muchas cosas: *youtuber*, futbolista, DJ, creador de videojuegos, locutor deportivo, diseñador de estadios, director de banco, director de avión, entrenador de fútbol, profesor, presentador, director de las noticias, nadador de las olimpiadas, dependiente de *Fútbol emotion*, diseñador de zapatillas, policía, escritor de cómics, actor de película de acción.
- Dentro de 10 años me gustaría ser futbolista y *youtuber*. Me gustaría ser futbolista profesional y *youtuber* profesional, tener un canal de *YouTube* me gustaría mucho. Contar cosas y ayudar en cosas, por ejemplo. Un tutorial de algo. Y me gustaría ser futbolista porque me gusta el fútbol y el deporte, me gustaría jugar en un equipo famoso como el Barcelona en el Atlético de Madrid o si no en un equipo de Primera División.
- Mi lista de deseos: ser futbolista, porque voy a fútbol. Ser policía, porque me gusta ver series. Ser millonario, porque quiero tener un spa, tener un Ferrari, Porsche y Mustang, un chalet.
- Yo de mayor quiero ser DJ, *youtuber*, multimillonario, futbolista y conocer a gente famosa como Messi, Marshmello, el creador del Fortnite, el conejito de pascua y volar hasta el cielo. También quiero esto porque son mis cosas favoritas.

POLICÍA

- Había una vez un niño inteligente, guapo, llamado Darío, que soñaba ser policía. Como su padre era policía le enseñó defensa personal, a hacer calmantes, yudo... Cuando se hizo mayor fue un gran policía.
- Yo de mayor quiero ser GEO o profesor de historia porque me encanta la historia. Porque de mayor, cuando tenía 5 años me encantó los SWATS y le pregunté a mis padres cómo se llamaban los SWATS de España y me dijeron que se llamaban GEO. Pasaron 5 años y aun quiero ser GEO.

OTRAS

- Cuando sea mayor me gustaría ser cocinero, porque me encanta cocinar. Cocinar en un restaurante porque me encanta la cocina. También me gustaría seguir con el trabajo familiar. Hacemos ropa para marcas como Mercury.
- Cuando tenga 22 años quiero ser conductor del tren y conducir un AVE a 350 km/h y ver todo súper rápido, espero no estamparme porque...

Las chicas presentan más variedad de elecciones. Tal y como cabía esperar, si se tiene en cuenta la influencia de una cultura basada en la discriminación y en la desigualdad por motivos de género, la mayoría de ellas opta por profesiones relacionadas con el cuidado de otras personas o de animales: son ocho quienes indican que quieren ser maestras, profesoras, peditras, veterinarias, cuidadoras de animales, esteticistas y maquilladoras profesionales. Además, siete niñas comentan en sus redacciones diversos aspectos de su vida personal y tienen muy presente a la familia: algunas indican que quieren tener la misma profesión que sus padres (por ejemplo, militar), otras señalan que su familia las apoya, y otras escriben que desean tener un novio, varios hijos o pasar más tiempo con sus abuelos. No obstante, también hay niñas que nombran otras opciones profesionales y aspiran a ser arquitectas, detectives, bomberas, policías, escritoras, actrices, gimnastas, e incluso “pilota de avión”, y mencionan aspectos como la importancia del estudio o un “buen sueldo”. A continuación, se muestran los escritos de las chicas.

Tabla 6.33.

Escrituras creativas sobre “lo que me apasiona” presentadas por las chicas

PROFESIONES DESEADAS POR LAS CHICAS

-
- Yo quiero ser gimnasta, profesora, veterinaria, patinadora de hielo y tener un novio guapo. Quiero ser gimnasta profesional y también veterinaria, eso es lo que más me interesa. Yo quiero ser veterinaria porque me encantan los animales. Yo quiero ser gimnasta porque me encanta mucho la gimnasia.
 - Domadora de caballos: porque me encantan los caballos, domarlos, me encanta limpiarlos. Médica: porque así podré salvar vidas de animales, y también así podré curar a los caballos. Profesora: porque me encantaría dar la clase y corregir los exámenes. Cocinera: porque me encanta cocinar, mis padres me dicen que hago platos buenísimos. Martín-Martín: porque hago pan, vendo chuches y algún rato me puedo comer una. Mercadona: porque me encanta la comida y porque aprendo a utilizar la máquina registradora y a ver cuánto dinero hay.
 - Yo deseo ser de mayor pilota de avión, cuidadora de animales en el zoo, actriz de cine o estilista. Me gustaría ser cuidadora de animales porque me encantan.
 - Yo quiero ser profesora de alemán porque estoy estudiando hace ya 3 años. También quiero ser tenista porque también estoy entrenando tenis y me gusta.
 - Yo de mayor quiero ser pediatra porque me encantan los niños y es una carrera muy chula. Te pagan mucho y es muy divertido. Y ahora voy a contar mi lista de deseos. Ser buena pediatra. Ser millonaria. Sacarme el carnet de conducir. Ser muy buena estudianta. Ser multimillonaria.
 - Quiero ser diseñadora. Quiero ser cuidadora de animales del zoo. Quiero ser maquilladora profesional. Quiero ser trabajadora. Quiero ser estudiosa. Quiero tener una buena vida, buena salud. Quiero ser gimnasta. Quiero cambiar el planeta. Quiero ser tantas cosas para ser mejor persona.
 - Hay una niña llamada Zayra y decía en tercero: quiero ser electrónica y esteticén. Porque en mi barrio, cuando, por ejemplo: se le bloquea o se le rompe, me dicen ¡Zayra! ¡Zayra! ¡Zayra! Y yo bajo y les desbloqueo o se lo arreglo un momento, y esteticén quiero ser porque me gusta: pintar las uñas, maquillar, hacer masajes, lavar la cabeza y muchas cosas más, porque, a lo mejor, en el instituto diré que quiero hacer dos carreras, y si tengo que estudiar 20 años, los estudio, porque si no, no saco lo que yo quiero y si por ejemplo: en 20 años me saco las dos carreras y tengo 18 mientras hago las dos carreras y me saco el carnet de conducir y haría todo a la vez, porque si me gusta entonces lo haré y me esforzaré. Quiero estar en Rumanía con mi familia. Quiero ser de mayor arquitecta o detective. También me gustaría estar más con mi abuelo. No me gusta salir sola. Me gusta mucho la naturaleza.
 - Cuando sea mayor quiero ser arquitecta porque te pagan buen sueldo y tener una casa y una familia de 5, yo, un chico, y tres hijos bien bonitos y, si no puedo ser arquitecta, bombero, porque hay pocos incendios a la semana y pagan buen sueldo, o si no policía: no de los tranquilos, de los que tiran puertas abajo y con el perro policía buscando drogas y ladrones.
 - Yo quiero ser: abogada, veterinaria, pediatra, arqueóloga, actriz, profesora, maquilladora profesional, estilista, escritora, cocinera, bombero, policía, estudiosa porque me gustan todas las cosas.
 - Yo quiero ser militar porque mi padre es militar y me he montado en tanques, le he dado la mano al rey de España.
-

6.4.3. Conclusiones

En primer lugar, cabe destacar el notable interés que los niños y niñas de este grupo manifiestan durante el transcurso de la intervención didáctica¹⁰². Muestran entusiasmo por el cuento *Señora de los mares* de Ana María Machado y también por sus ilustraciones, y el hecho de poder dar su opinión les resulta motivador. En esta ocasión, se observa que, en general, su capacidad para establecer relaciones de intertextualidad es bastante limitada y se infiere que su bagaje literario es pobre. No obstante, algunos estudiantes han sido capaces de establecer conexiones entre *Señora de los mares* y otro tipo de obras culturales, como ciertas películas, y con sus propias experiencias vitales, lo que supone un punto de partida interesante a la hora de plantear actividades de fomento de la lectura.

Respecto a las encuestas, no se encuentran diferencias importantes entre las respuestas de los niños y las niñas. Todos y todas encuentran atractiva la historia y valoran positivamente la relación de igualdad y reciprocidad que se establece entre los dos hermanos. Son capaces de percibir la injusticia a la que se enfrenta Marina, incluso les genera cierto malestar, y por eso les resulta satisfactorio el triunfo de la protagonista, así como el cambio de mentalidad del padre, al que la mayoría etiqueta de “machista” o “mala persona”. Sin embargo, a pesar de que, desde un punto de vista teórico, reconocen la desigualdad por motivos de género y la rechazan, en sus producciones literarias se observa una presencia aplastante de estereotipos de género. Las proyecciones que hacen de sí mismos y de sí mismas responden, en algunos casos, a unos aprendizajes culturales propios de una sociedad que ubica a la mujer en el espacio privado y familiar y le asigna el rol de cuidadora, y al hombre en la esfera pública, asumiendo puestos de control y poder. Se puede inferir que la presencia de estereotipos, tanto en la literatura como en otro tipo de obras culturales, en la publicidad o en sus entornos sociales, influye poderosamente en la construcción de sus identidades de género.

102 Parte de los resultados obtenidos tras realizar esta actividad educativa fueron presentados en el *Congreso Universitario Internacional sobre Contenidos, Investigación, Innovación y Docencia* (CUICIID) en la edición de 2019.

CAPÍTULO 7.

ANÁLISIS DE RELATOS AUDIOVISUALES.
JESSICA JONES: LA (DE)CONSTRUCCIÓN
DEL MODELO DE SÚPER MUJER

CAPÍTULO 7.

ANÁLISIS DE RELATOS AUDIOVISUALES. JESSICA JONES: LA (DE)CONSTRUCCIÓN DEL MODELO DE SÚPER MUJER

El objetivo de esta fase es realizar un análisis crítico de los principales personajes, en especial de los femeninos, de la serie de televisión *Marvel's Jessica Jones* (Rosenberg, 2015), adaptación del cómic *Jessica Jones*, creado por *Marvel Comics* en 2001. Se ha elegido esta serie estadounidense porque supone una ruptura con los arquetipos clásicos propios de este tipo de producciones audiovisuales y presenta a unas mujeres fuertes y poderosas que luchan para mantener el control de sus propias vidas y así poder salvarse a sí mismas. Las niñas y los niños se enfrentan cada día a un bombardeo mediático que les muestra modelos de feminidad y masculinidad estereotipados y sexistas. En concreto, el cine de superhéroes tradicionalmente se ha nutrido de clichés y las mujeres han estado infrarrepresentadas, ocupando papeles secundarios. No obstante, no son pocas las superheroínas que habitan en el universo creado por *Marvel Comics* y, en los últimos años, su presencia está creciendo también en las salas de cine y en las plataformas de *streaming* (contenido audiovisual multimedia a la carta a través de Internet), bajo la dirección de mujeres cineastas.

Considerando que las niñas y los niños participantes de esta investigación se encuentran en la preadolescencia, una fase vital compleja de exploración, de autoconocimiento y de construcción de identidades, resulta esencial mostrarles en el aula, con un discurso crítico, producciones literarias y audiovisuales que les resulten interesantes y atractivas, y también obras que presenten modelos que se ajusten a una realidad social más acorde a nuestros tiempos.

7.1. Marco teórico

7.1.1. La influencia de los relatos audiovisuales en la adolescencia

Tras pasar por diversos centros educativos y conversar con niños y niñas preadolescentes, se comprueba que algunas de sus lecturas favoritas, entre otras, son adaptaciones de dibujos animados de éxito, como las colecciones ilustradas de Disney –en el caso de alumnado de primaria– y las sagas de novelas juveniles que posteriormente han sido adaptadas al cine –en los grupos de más edad–. Estas sagas, entre las que destacan *Los juegos del hambre* (Suzanne Collins), *Crepúsculo* (Stephenie Meyer), *Divergente* (Veronica Roth) y *Harry Potter* (J. K. Rowling), han llegado a ser súper ventas gracias, entre otras cosas, a sus adaptaciones cinematográficas que las dieron a conocer entre el gran público. Además de estas sagas, los participantes señalan otras obras que también han sido llevadas a la gran pantalla, como *El niño con el pijama de rayas* (John Boyne), *Matilda* (Roald Dahl), *La historia interminable* (Michael Ende), *El código da Vinci* (Dan Brown) o *Las bicicletas son para el verano* (Fernando Fernán Gómez), entre otras. Independientemente de la calidad de unas y otras, se puede afirmar que la influencia del cine y la televisión condiciona notablemente sus gustos e intereses, así como la construcción de sus identidades; “el cine es hoy por hoy uno de los agentes moldeadores de las mentalidades más representativo” (Rodríguez, 2014, p. 566). La realizadora Leticia Dolera (2018) escribe que “el cine ayuda a modelar nuestra personalidad, porque lo consigue accediendo a nuestra parte irracional, emocional y subjetiva” (p. 229). Nuestra cultura es audiovisual y por eso es fundamental que los niños y las niñas se adueñen de los códigos y de las técnicas narrativas necesarias para poder desenvolverse en el mundo. “El cine debe pues ocupar su lugar en las aulas, en las escuelas, en los institutos y en las universidades españolas, el lugar que le corresponde como hecho cultural de primer orden, destacando sus valores educativos y culturales” (Rodríguez, 2014, p. 571).

Por otra parte, las películas y las series de televisión pueden ser una gran baza para introducir títulos de obras literarias, personajes, tramas y conflictos, para suscitar interés entre el alumnado, para invitarle a conocer el universo que rodea a cada obra y a formar parte de él. Además, “el cine puede suponer un elemento único de motivación, de conocimiento, de análisis y de debate” (Rodríguez, 2014, p. 569). Una vez *enganchados* al universo de una obra, será más probable que manifiesten interés por el libro, pues se cuenta con el aliciente de que la lectura, aunque requiere más esfuerzo, concentración y trabajo por su parte, también proporciona otro tipo de placer y satisfacción, puesto que en los libros se encuentra más riqueza de detalles y la inmersión en la historia es más completa y profunda.

Por último, durante las conversaciones en las aulas, algunos niños y niñas compartieron su pasión por los cómics, desde los grandes clásicos europeos como *Mortadelo y Filemón* (Francisco Ibáñez), *Astérix y Obélix* (René Goscinny y Albert Uderzo) o *Tintín* (Hergé), hasta las colecciones estadounidenses de superhéroes y los mangas japoneses. Hay quienes han heredado esta pasión de sus padres y madres, que aún conservan ejemplares de su infancia. Además, han ido perfilando sus propios gustos hasta convertirse en grandes entusiastas del cómic. Sin embargo, también hay quienes se consideran “malos/as lectores/as” a pesar de ser ávidos lectores de cómics. Este detalle resulta revelador, pues implica que estos chicos y chicas han interiorizado, a través de sus diferentes experiencias, que los cómics son *lectura de segunda* y no tienen cabida en el mundo académico o cultural.

No podemos olvidar que con los cómics aún se da un cierto rechazo, que tiene su origen en un abanico de prejuicios firmemente asentados. Algunos de estos prejuicios vienen de lejos, enraizados en la consideración del cómic como uno de los subproductos de la cultura de masas (Fernández, 2003, p. 74).

Tanto las producciones audiovisuales como los cómics tienen un inmenso valor cultural y pedagógico y se deben aprovechar las posibilidades de trabajo que brindan. De ahí la importancia del papel de las personas mediadoras entre las obras y el alumnado.

7.1.2. Una educación audiovisual con perspectiva de género

Las historias son esenciales en la construcción de identidades. “A través de ellas exploramos quiénes somos y también quiénes podemos llegar a ser. El relato cultural incide en nuestra forma de ver el mundo, lo modifica” (Dolera, 2018, p. 229). Por eso es importante señalar que nuestras referencias culturales son androcéntricas. Como consecuencia, a lo largo de la historia, las obras artísticas y culturales creadas y protagonizadas por mujeres han sido silenciadas, ninguneadas o consideradas *de segunda*, destinadas al público femenino, mientras que las producciones creadas por hombres han acaparado casi por completo la industria cultural, mostrando una visión distorsionada de lo femenino.

Las historias de los hombres se convierten en historias de todos, mientras que las historias de las mujeres nunca dejan de ser historias de mujeres, las cuales, como el papel femenino en la sociedad, vienen a complementar, casi a reforzar, por contraste, el papel masculino, y permiten adornar la historia con anécdotas y confirmarla con excepciones (Lorente, 2007, p. 24).

Esto conduce a un fenómeno conocido como *Alteridad* (Beauvoir, 2021), que implica que las mujeres deben situarse como espectadoras de productos culturales que no están dirigidos a ellas e identificarse con *lo Otro*. La mirada masculina presenta al hombre como sujeto activo, protagonista de los relatos, y a la mujer como el complemento u objeto que lo acompaña. Y es incuestionable que estos estereotipos influyen en la construcción de las identidades de género.

La socialización, entendida como desarrollo integral de la persona, posibilita la incorporación de los valores predominantes en la sociedad y la asunción de las conductas y papeles previamente normalizados, algo que tiende a la reproducción de los mismos y a la perpetuación de los elementos más profundos (Lorente, 2007, p. 27).

A pesar de que, en los últimos años, gracias a las corrientes feministas que defienden la igualdad entre hombres y mujeres se están dando cambios sociales y culturales importantes, aún queda un largo camino por recorrer, en especial en todo lo referente a la representación de la mujer en el mundo audiovisual.

El peligro de la cultura de masas queda patente ante la posibilidad de bombardear a sus consumidores con unos roles correctos y aceptables, que varían según las circunstancias y las necesidades de los grupos dirigentes de la sociedad, para este caso los hombres (Rodríguez, 2007, p. 133).

Un ejemplo de ello es que todavía numerosas producciones audiovisuales que surgen cada año no supera el *Test de Bechdel*¹⁰³. Este test, empleado para evaluar la brecha de género en el mundo audiovisual, señala que las reglas¹⁰⁴ mínimas que debe cumplir una película son: que aparezcan dos mujeres con nombre propio, que hablen entre ellas y que esa conversación no gire en torno a un hombre. A pesar de que no son unas reglas demasiado exigentes, la historia del cine está plagada de obras que no las cumplen. Además, este sesgo tan llamativo no sucede a la inversa. Por otra parte, el hecho de que una película supere el *Test de Bechdel* no implica necesariamente que las mujeres estén representadas en igualdad, sin estereotipos o bajo la mirada femenina.

La serie televisiva *Marvel's Jessica Jones* no solo supera el test, sino que da la vuelta a las tornas y muestra un protagonismo femenino absoluto en un producto complejo, de gran calidad, que no

103 www.bechdeltest.com

104 Las tres reglas del *Test de Bechdel* se enuncian por primera vez en el cómic “Dykes to watch out for” (“Unas lesbianas de cuidado”) de Alison Bechdel, en una tira titulada *The rule* (*La regla*).

tiene nada que envidiar a otras producciones destinadas a un público mayoritariamente masculino. Por eso resulta ser una propuesta interesante. A pesar de estar calificada como una producción dirigida a mayores de 16 años, por su contenido violento explícito, no puede obviarse el hecho de que muchos adolescentes consumen este tipo de obras audiovisuales, cada vez más a su alcance gracias a las plataformas de *streaming*.

La educación ha de dirigirse tanto a los elementos sociales que sustentan el imaginario colectivo, como a los valores individuales que configuran la personalidad de los futuros hombres y mujeres, y en los que ya no podrá estar presente la desigualdad (Lorente, 2007, p. 28).

7.2. Análisis del relato

El interés del estudio se centra en mostrar las diferentes representaciones de las mujeres en la serie de televisión *Marvel's Jessica Jones*, que rompe con los modelos tradicionales y típicos de las obras de superhéroes y ofrece algo diferente, transgresor. Como fuente principal de datos se han empleado los 13 capítulos de la primera temporada de esta serie estadounidense creada por *Netflix*¹⁰⁵ y *Marvel Studios* en 2015. La fuente secundaria es el cómic *Jessica Jones*, creado por *Marvel Comics* en 2001, cuya adaptación ha dado origen a la serie. Para el análisis se ha empleado la edición de Panini España, que recoge los 28 números de la colección *Jessica Jones* en cuatro tomos (Bendis y Gaydos, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d). La metodología del estudio se ha basado en el análisis crítico de los principales personajes femeninos de la serie. Para llevarlo a cabo se han tenido en consideración tanto los diálogos entre ellas y otros personajes como sus arcos dramáticos, sus motivaciones, su apariencia y su caracterización.

7.2.1. El cómic

El cómic *Jessica Jones*, protagonizado por la superheroína Jessica Jones, es un proyecto ideado por el guionista Brian Michael Bendis y dibujado por Michael Gaydos, publicado por *Marvel Comics*. En 2016, tras el estreno de la serie en televisión¹⁰⁶, *Panini España* reeditó la colección completa en cuatro volúmenes, bajo un título homónimo a la serie. Bendis teje sus tramas con un trasfondo crítico en el que se presentan temas como la violencia y el abuso, las familias desestructuradas, el racismo, el sexismo, la corrupción política, las adicciones, etc. Cabe destacar

105 *Netflix* es una plataforma de streaming estadounidense.

106 La serie fue estrenada en *Netflix*, pero actualmente puede verse completa en *Disney+*, plataforma que reúne todos los títulos producidos por *Marvel Studios*.

las enormes posibilidades que ofrece este género en el tratamiento de los temas a los que se acerca, otorgando a los autores la libertad entre el texto y la imagen para múltiples juegos de espejo en los temas, en su tratamiento y en su crítica (Luengo, 2015, p. 1020).

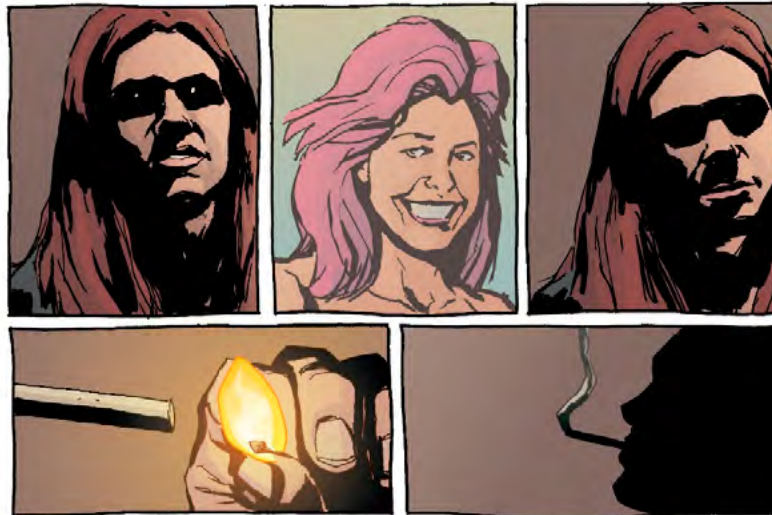
En esta publicación se presenta la historia de Jessica Jones, una mujer solitaria, con un pasado traumático y con ciertas habilidades sobrehumanas, que trata de salir adelante en una gran ciudad trabajando como investigadora privada. Jessica Jones, a lo largo de los 28 números de la serie, se ve envuelta en casos turbios y extravagantes en un mundo plagado de superhéroes, quienes generan una gran controversia. En esta colección, a través de las vivencias de Jessica, se puede ver el lado sórdido de estos *semidioses*, pues mientras luchan contra los villanos para salvar el mundo, dejan una oleada de muerte y destrucción a su paso, generando odio y rencor entre los supervivientes. Jessica trata de alejarse de ese mundo, que no le ha generado más que sufrimiento, pero las circunstancias la forzarán a retomar su antigua vida de superheroína. “Los cómics de superhéroes, en su capacidad para articular un discurso y generar significado, poseen un grado de complejidad potencial equivalente al de cualquier otro producto cultural, que va mucho más allá de la simple construcción de una mitología” (Hernández, 2009, p. 105).

Teniendo en cuenta que el cómic es un “vehículo transmisor de estereotipos masculinos y femeninos, que alcanza altas cotas de popularidad. Los personajes sirven como guía, desempeñando un modelo de conducta y están asociados a unos determinados roles” (Fernández, 2015, p. 269), lo más destacado de esta publicación es la acertada construcción del personaje de Jessica Jones, que muestra un perfil psicológico complejo, interesante, atractivo y alejado del estereotipo clásico de superheroína sexy, novia del protagonista y eterna víctima del villano. “Fuertes, valientes, bellas y patriotas, acaban rompiendo con el estereotipo de débiles y enamoradizas que las mujeres arrastran desde sus primeras apariciones en el cómic” (Rodríguez, 2007, p. 131).

Este álbum, a nivel estético, se aleja de los convencionalismos propios de las series de superhéroes, en las que abundan los colores fuertes y brillantes, las mallas, las capas y los cuerpos atléticos. La atmósfera recreada por Gaydos es oscura y asfixiante, más cercana a la novela negra. La caracterización del personaje de Jessica varía en función del punto de la historia en el que se encuentra. En la actualidad, en su faceta de investigadora privada, está representada con colores oscuros, prendas anchas que desdibujan sus formas femeninas y un aspecto general desaliñado. Además, sus proporciones son bastante realistas: Jessica es una mujer delgada, alta y de compleción fuerte.

Figura 7.1.

La detective Jessica Jones recuerda su pasado como Joya, por Michael Gaydos. Jessica Jones (Bendis y Gaydos, 2016a).



Por el contrario, para mostrar su pasado como superheroína, cuando Jessica era conocida como *Joya*¹⁰⁷, se emplean viñetas luminosas y coloridas y se exhibe a una Jessica caricaturizada, con medidas de muñeca, un traje ajustado brillante que sexualiza su figura y con un peinado de lo más llamativo, emulando a las clásicas historias de superhéroes con sus mujeres fetiche. “Desde un punto de vista físico el patrón que arrastran las mujeres representadas en este medio específico, es el de ser ideal del modelo de belleza de la época” (Fernández, 2015, pp. 255-256). Cabe destacar “que es el hombre quien las representa de esta manera para que sea un reclamo para las ventas” (*ibídem*, p. 256).

107 *Jewel* en su versión original.

Figura 7.2.

La superheroína Joya, por Michael Gaydos. Jessica Jones (Bendis y Gaydos, 2016d).



7.2.2. La serie de televisión

Melissa Rosenberg¹⁰⁸ es la *showrunner* –creadora, productora y guionista– de la serie, que cuenta con 13 capítulos de unos 50 minutos de duración en su primera temporada. Bendis y Gaydos, creadores del cómic, también forman parte del equipo de guionistas al cargo de la adaptación. La serie cuenta con segunda y tercera temporada, que conectan con la trama de otras series también producidas por *Netflix* y *Marvel Studios*, protagonizadas por superhéroes del mismo universo y que acaban confluyendo en un *crossover* llamado *The Defenders*¹⁰⁹. Se trata de una adaptación muy acertada y fiel a la esencia del personaje, a su identidad, sus conflictos y al universo que lo rodea. La trama de la serie no sigue un paralelismo con la del cómic, sino que se centra en uno de los episodios más crueles e intensos, que es el reencuentro de Jessica con Kilgrave¹¹⁰, un villano que la sometió y la maltrató tiempo atrás y del que consiguió escapar, quedando afectada para siempre. El resultado de esta reinterpretación es una obra más sádica, explícita y salvaje, un thriller de terror psicológico con un ritmo trepidante que, al igual que el cómic, trata numerosos temas difíciles y controvertidos.

La fotografía que envuelve a Jessica sumerge al espectador en un ambiente lúgubre, triste y sucio en el que predominan los contrastes entre luces y sombras: algo que se ve y algo que queda

108 Melissa Rosenberg: <http://www.imdb.com/name/nm0742279/>

109 *The Defenders* es una miniserie de 8 capítulos, producida por *Netflix* y *Marvel Studios*, que reúne a cuatro superhéroes televisivos del *Universo Marvel*: Jessica Jones, Luck Cage, Daredevil y Iron Fist.

110 *Kilgrave* en el cómic.

oculto. Por otra parte, el pasado de Jessica es presentado, mediante el uso de *flashback*, en ambientes cálidos y acogedores y en exteriores luminosos y brillantes, lo que acentúa el antes y el después en la vida de la protagonista.

7.2.3. Los personajes

Jessica Jones, a quien da vida la actriz norteamericana Krysten Ritter¹¹¹, es una *antiheroína* cínica, malhablada y alcohólica que en la actualidad trabaja como investigadora privada en su pequeño negocio, *Jessica Jones Investigations*. Adquirió sus poderes (fuerza sobrehumana, resistencia, capacidad de sanación acelerada y vuelo) al entrar en contacto con material radioactivo tras sobrevivir a un accidente de tráfico en el que falleció su familia. Tanto en el cómic *Jessica Jones* como en la adaptación televisiva, una vez que despierta del coma, Jessica es acogida por una familia y, cuando descubre todo su potencial, decide entrenar para controlar sus poderes y emplearlos para hacer el bien en su ciudad. Respaldada por otros superhéroes, Jessica adopta la identidad de *Joya* y vive una breve etapa de lucha contra diferentes villanos.

A pesar de que su comienzo es un tópico en los cómics de superhéroes, el desarrollo de su historia es atípico y transgresor. Su vida sufre un vuelco el día que conoce a Kilgrave, también conocido como *Hombre Púrpura*, interpretado por el actor David Tennant¹¹². Kilgrave, un sociópata con la habilidad de controlar la mente de las personas, consigue someter a Jessica, la fuerza a vivir con él y la empuja a cometer actos atroces en contra de su voluntad. La trama que dibujan juntos Jessica y Kilgrave reproduce de forma crítica y severa una relación de violencia de género. En el momento en el que se conocieron y él controló su mente, se rompió el equilibrio en el mundo de Jessica, que dejó atrás su vida como superheroína y a sus amistades para dedicarse a él en cuerpo y alma. Su arco dramático describe una *espiral de violencia* de la que no se siente capaz de salir. Incluso una vez lejos de su control mental, siendo ya una mujer libre, Jessica nunca vuelve a ser la misma; “JESSICA: There’s before Kilgrave... and there’s after Kilgrave¹¹³” (Baratta y Surjik, 2015).

Al comienzo de la serie, en el presente narrativo, Jessica se siente consumida por la culpa debido a los actos que se vio obligada a cometer cuando su mente estuvo controlada por Kilgrave. Los dolorosos recuerdos la mantienen en un estado de apatía y sin fuerzas para retomar su vida, sus antiguas pasiones y sus amistades. “El maltrato psíquico degrada lenta, pero progresivamente,

111 Krysten Ritter: <http://www.imdb.com/name/nm1269983/>

112 David Tennant: <http://www.imdb.com/name/nm0855039/>

113 “Hay un antes de Kilgrave... y hay un después de Kilgrave” (traducción de la investigadora).

la mente de la víctima. Esta violencia, unida o no a violencia física, va originando un deterioro psíquico progresivo que finaliza en lo que los expertos denominan «síndrome de la mujer maltratada» (Perela, 2010, p. 358). De hecho, en la presentación del personaje, Jessica hace alusión a la terapia psicológica que está siguiendo debido al Síndrome de Estrés Postraumático que padece y que modela su nueva identidad. Este síndrome provoca “depresión, ansiedad, baja autoestima e inadaptación en diferentes áreas de la vida” (Expósito, 2011, p. 25), junto con “otros síntomas temporales como estrategia de afrontamiento ante una situación insostenible (abuso de alcohol y fármacos)” (*ibidem*, p. 25), cualidades por las que se caracteriza la protagonista. “TRISH: I hate feeling this way. I don’t know how you handle it¹¹⁴. JESSICA: It’s called whisky¹¹⁵” (Reynolds, Friedman y Petrarca, 2015).

Jessica hace tiempo que perdió la fe en la humanidad. A lo largo de su vida ha conocido a demasiada gente mezquina, interesada y traicionera, Además, la experiencia de abuso que vivió junto a Kilgrave le impide establecer relaciones afectivas sanas y respetuosas con otros hombres. La culpabilidad, la desconfianza y el sentimiento de no merecer nada bueno en la vida la alejan de Luke Cage, un superhéroe del que está enamorada. Por ello, decide contener sus sentimientos y vivir en solitario.

Su trabajo investigando vidas ajenas le permite presenciar de cerca las peores miserias humanas: las infidelidades conyugales son su especialidad. “JESSICA: Cases like this remind me why I’m single¹¹⁶” (Hicks Jr. y Petrarca, 2015). Además, aunque no oculta su identidad como otros superhéroes, tampoco va exhibiendo sus poderes, pues es consciente de la segregación y el rechazo que sufren las personas con habilidades como las suyas. “AUDREY: You’re not gifted; you’re a freak¹¹⁷” (*ibidem*).

El *disparador* que desencadena la trama de la serie lo activa un matrimonio que contrata a Jessica para que encuentre a su hija. Tras seguir una serie de pistas que la conducen hasta Hope, la joven desaparecida, Jessica descubre horrorizada que ésta ha sido secuestrada por el mismo hombre que la mantuvo retenida a ella y al que creía muerto. Hope, todavía bajo los efectos del control mental de Kilgrave, asesina a sus padres a sangre fría delante de ella. Este *revés* empuja a Jessica a enfrentarse a su miedo más profundo, que es el reencuentro con Kilgrave, quien ha orquestado el secuestro para localizar y llamar la atención de Jessica, pues sigue enamorado de ella. También es un tópico en las series de superhéroes que las mujeres actúen “como el deseo del enemigo y por lo tanto como parte de la acción al ser codiciadas por los malvados” (Fernández, 2015, p. 255). La dife-

114 “Odio sentirme así. No sé cómo lo manejas” (tr. de la inv.).

115 “Se llama whisky” (tr. de la inv.).

116 “Casos como este me recuerdan por qué estoy soltera” (tr. de la inv.).

117 “No eres una superdotada; eres un bicho raro” (tr. de la inv.).

rencia aquí radica en que ningún héroe acudirá a rescatarla, sino que Jessica tendrá que luchar para salvarse a sí misma. Aunque su primera reacción es huir, finalmente decide quedarse para intentar demostrar la inocencia de Hope, liberarla de la cárcel y acabar de una vez por todas con su maltratador. “JESSICA: Knowing it’s real means you gotta make a decision. One, keep denying it. Or two... do something about it¹¹⁸” (Rosenberg y Clarkson, 2015).

A partir de este punto, la serie irá mostrando, a través de diferentes técnicas narrativas, los pasados de los personajes principales y las relaciones entre ellos. Este es el momento de aparición de otra heroína, Trish Walker. Interpretada por la actriz Rachael Taylor¹¹⁹, Trish representa el lado heroico de Jessica y le aporta el equilibrio que necesita. Ella y Jessica son dos caras de la misma moneda, juntas conforman un tándem que funciona porque confían la una en la otra. Trish no solo es la mejor amiga de Jessica, también es su hermanastra, pues Dorothy, la madre de Trish, acogió a Jessica tras el accidente. Trish Walker, a pesar de su aspecto aparentemente delicado y de no estar dotada con poderes de superheroína, es una mujer fuerte, valiente, inteligente y segura de sí misma. Gracias a la ayuda de Jessica, fue capaz de enfrentarse a su madre, quien abusó laboral, física y psicológicamente de ella durante su infancia. En un *flashback* muy ilustrativo se puede ver cómo una Trish adolescente es obligada por su madre a vomitar para no engordar. “DOROTHY: Well, you shouldn’t have eaten all that pizza¹²⁰” (Reynolds, Friedman y Briesewitz, 2015).

Cabe destacar el detalle de que, en el cómic, la mejor amiga de Jessica Jones es Carol Danvers, conocida como *Capitana Marvel*, superheroína en activo que vela por el bienestar de Jessica mientras que la anima a retomar su antigua vida. El personaje de Trish no aparece en este álbum, pero sí forma parte del *Universo Marvel*: Patricia “Patsy” Walker encarna a la superheroína *Gata Infernal*, quien no tiene poderes sobrehumanos. Su gran capacidad para el combate, su fuerza y su agilidad son fruto de un duro entrenamiento. De la misma forma, el personaje de Trish en la serie entrena duramente en *Krav maga*¹²¹. “TRISH: No one touches me anymore unless I want them to¹²²” (Reynolds, Friedman y Petrarca, 2015). Además, Trish no solo es fuerte, también tiene cualidades de heroína: osadía, entereza, generosidad y un corazón limpio y bondadoso. Por ello insiste tanto a Jessica para que emplee sus poderes en algo provechoso para el mundo. Pero cuando Jessica, que le

118 Saber que es real significa que debes tomar una decisión. Uno, seguir negándolo. O dos... hacer algo al respecto” (tr. de la inv.).

119 Rachel Taylor: <http://www.imdb.com/name/nm1592225/>

120 “Bueno, no deberías haber comido toda esa pizza” (tr. de la inv.).

121 *Krav maga* es una modalidad iraní de combate cuerpo a cuerpo.

122 “Nadie me va a tocar más, salvo que yo quiera” (tr. de la inv.).

hace ver que posee todo lo que cualquier persona podría desear (atractivo físico, dinero, un trabajo exitoso, incluso fans), le pregunta que qué más quiere, su respuesta es contundente. “TRISH: To save the world, of course¹²³” (Baratta y Surjik, 2015).

A través de los diálogos de Trish se descubre un personaje feminista que critica con dureza diferentes actitudes asociadas a lo masculino en el marco de una sociedad sexista, como son el acoso callejero, la obsesión por el poder, el desprecio por la fortaleza femenina o la necesidad de tener siempre el control de la situación. “TRISH: Men and power, it’s seriously a disease¹²⁴” (Hicks Jr. y Petrarca, 2015). Esta actitud crítica se acentúa cuando inicia una relación afectiva con el agente Simpson, un policía al que Kilgrave envía para matarla. Tras el intento frustrado de asesinato y una vez liberado del control mental del villano, Simpson se siente consumido por la culpa y la sed de venganza. Además, piensa que, sin su ayuda y protección, Trish y Jessica no estarán a salvo de Kilgrave ni serán capaces de capturarlo, por lo que trata de imponer su liderazgo y sus métodos. La reacción de Trish deja en evidencia la fortaleza del personaje: “TRISH: Hey, last night was fun, but that doesn’t mean I want your opinión¹²⁵” (Baratta y Surjik, 2015). Al principio, y a pesar de estos comportamientos, Trish aprecia a Simpson y se preocupa por él, pero no es el caso de Jessica, que lo desprecia y se burla de él siempre que tiene ocasión. Y el sentimiento es mutuo, como deja patente Simpson en más de una situación: “SIMPSON: So, what, you think because you have these abilities, you’re a hero? I’ve seen heroes. You’re not even close¹²⁶” (Baratta y Surjik, 2015).

Al igual que sucede con la historia entre Kilgrave y Jessica, la relación entre Trish y Simpson también da un giro revelador. Cuando Simpson decide tomar una droga creada para la mejora de los soldados en el combate, con intención de matar a Kilgrave, su personalidad cambia por completo. Se vuelve frío, agresivo y tiene mayor dificultad para controlar su ira. En el momento en el que Trish es consciente de este cambio y presencia un arrebato de violencia de Simpson, decide alejarlo de su vida de forma tajante. Simpson, que se debate entre la sed de venganza y el amor por Trish, muestra un comportamiento extraño y errático, y comienza a acosarla en el trabajo, en su casa y el cualquier lugar donde pueda localizarla. Trish, que no le tiene miedo, alcanza su clímax en este punto de la historia, pues decide tomar la misma droga que él para, con ayuda de Jessica, plantarle cara y acabar con él, aunque este acto heroico casi le cueste la vida.

123 “Salvar el mundo, por supuesto” (tr. de la inv.).

124 “Los hombres y el poder, es en serio una enfermedad” (tr. de la inv.).

125 “Oye, lo de anoche fue divertido, pero no significa que quiera tu opinión” (tr. de la inv.).

126 “Entonces, ¿crees que, por tener estas habilidades, eres una heroína? Yo he visto héroes. Tú ni siquiera estás cerca” (tr. de la inv.).

Mientras tanto, Jessica sigue tras la pista de Kilgrave para capturarlo. Aunque en más de una ocasión se le presenta la oportunidad de matarlo, no quiere hacerlo, pues Hope se enfrenta a toda una vida entre rejas y él es la prueba viviente de su inocencia. La relación entre Hope, interpretada por la actriz Erin Moriarty¹²⁷, y Jessica es muy significativa. Jessica se siente culpable de todo lo que le ha sucedido a Hope, como revelan los personajes en varias ocasiones. “KILGRAVE: She’s the living embodiment of your guilt, isn’t she¹²⁸?” (Baratta, Schraft y Rodríguez, 2015). Además, el juego de palabras que emana de su nombre (*Hope* significa Esperanza) pone de manifiesto el papel que juega este personaje. Ella es la única esperanza de Jessica para redimirse. A través del arco dramático que perfila el personaje de Hope se aprecian las diferentes fases o estados por los que pasa una mujer víctima de violencia de género. Tras ser elegida por Kilgrave, la fuerza a mantener una relación con él controlando su mente, de forma que la anula como persona y la separa de su familia y amistades. “El aislamiento se lleva a cabo para conseguir un control absoluto de la víctima, de manera que dependa del agresor para todo. Si consigue esta dependencia, la víctima estará obligada a obedecer ciegamente, ya que no contará con ningún recurso” (Perela, 2010, p. 367). Al mismo tiempo, Kilgrave la colma de atenciones y regalos, como ya hiciese con Jessica tiempo atrás. “JESSICA: And now, one month from the day he took Hope, he’s doing... the lingerie, the gift, the restaurant¹²⁹” (Rosenberg y Clarkson, 2015). Esta etapa es denominada fase de remisión o “luna de miel” (Expósito, 2011). Kilgrave, con este mecanismo, consigue recrear para sí la fantasía de estar viviendo una relación auténtica. La relación entre Kilgrave y Hope finaliza de forma abrupta cuando Jessica consigue rescatarla y organizar el reencuentro con sus padres. Tras el funesto asesinato, Jessica emplea todos sus recursos y contactos para liberar a Hope de la cárcel.

En este momento, cobra protagonismo otro de los personajes femeninos más interesantes de la serie, Jeri Hogarth, una abogada que ocasionalmente contrata a Jessica para realizar trabajos que requieren métodos poco ortodoxos. Carrie-Anne Moss¹³⁰ interpreta a esta letrada implacable. Las características de este personaje responden a un arquetipo cinematográfico masculino: es una abogada triunfadora, sin escrúpulos, que lleva las riendas de su bufete y de su matrimonio, que engaña a su mujer con su secretaria y que además se identifica con el hombre-villano. Envidia su capacidad para controlar mentes y someter a las personas a su voluntad, pero esta ansia de poder será su perdición. “JESSICA: Because you are who you are. A sack of dark oozing shit in an expensive suit. Which

127 Erin Moriarty: <http://www.imdb.com/name/nm3929195/>

128 “Ella es la viva personificación de tu culpa, ¿no es así?” (tr. de la inv.).

129 “Y ahora, un mes después del día en que se llevó a Hope, está haciendo... lo de la lencería, el regalo, el restaurante” (tr. de la inv.).

130 Carrie-Anne Moss: <http://www.imdb.com/name/nm0005251/>

makes you the best shark in town¹³¹” (Rosenberg y Rymer, 2015). Por tanto, no es de extrañar que el personaje del cómic en el que está inspirada Jeri sea un hombre. Lo más admirable es que, aun cambiando el género del personaje, éste resulta totalmente coherente y verosímil, lo cual es fundamental para poder normalizar el intercambio de roles en el imaginario cinematográfico. Esta normalización no debe consistir en *masculinizar* a los personajes femeninos o en *feminizar* a los masculinos, sino en crearlos con riqueza de matices y adjudicarles diferentes cualidades en función de las necesidades narrativas, y no en función de estereotipos de género.

Jeri no solo es un personaje muy complejo, sino que además sus actos son claves en el desarrollo de la historia. Accede a representar a Hope con el único objetivo de que Jessica le devuelva el favor: obtener trapos sucios de su mujer que pueda emplear en su contra en el proceso de divorcio. Pero para ella, el caso de Hope es un mero trámite, incluso una molestia, pues no cree en su inocencia ni en el relato de Jessica sobre ese misterioso hombre con poderes que las sometió. De hecho, cuando Jessica acude a ella asustada por la reaparición de Kilgrave, Jeri se muestra escéptica e indiferente. “JERI: You need to pull yourself together. You are coming across distinctly paranoid¹³²” (Hicks Jr. y Petrarca, 2015). Al igual que Jeri, la opinión pública considera que Hope miente y que está empleando la coartada del control mental para no responsabilizarse de sus actos.

Siempre que se habla de violencia de género se habla de mujeres, de lo que ellas hacen o dejan de hacer, de por qué lo hacen o por qué no lo han hecho, de cómo es posible que hayan aguantado tanto o de cómo se desdican después de haber dado ese paso... todo son preguntas que guardan respuestas que, de alguna manera, cuestionan la conducta de las mujeres ante la violencia que sufren (Lorente, 2007, p. 26).

A pesar de la falta de apoyo, Hope es fuerte y lucha por protegerse y por no perder la cordura. A lo largo de su historia, que se entrelaza con la de Jeri, se presentan, desde una perspectiva crítica, temas socialmente controvertidos como la tendencia, cada vez mayor, de culpar a la víctima (Díaz-Aguado, 2003, 2005) o el aborto. Cuando Hope descubre que espera un hijo de Kilgrave, fruto de las violaciones constantes de las que ha sido víctima, no duda en pagar a otra reclusa para que le dé una paliza y le provoque un aborto, pero el plan no funciona y Jessica acude en su ayuda. “HOPE: I’m pregnant. Still. I can feel it growing like a tumor¹³³” (Ricourt y Surjik, 2015). El impacto del

131 “Porque eres quien eres. Un saco rebosante de mierda oscura con un traje caro. Lo que te convierte en el mejor tiburón de la ciudad” (tr. de la inv.).

132 “Tienes que recomponerte. Sin duda, te estás comportando como una paranoica” (tr. de la inv.).

133 “Estoy embarazada. Todavía. Puedo sentirlo creciendo como un tumor” (tr. de la inv.).

embarazo sobre Hope es desgarrador. “HOPE: Every second it’s there, I get raped... again and again. My parents are shot... again and again¹³⁴” (Ricourt y Surjik, 2015). Este diálogo pone sobre la mesa el polémico debate sobre la libertad de las mujeres para poder tomar decisiones sobre su propio cuerpo y sobre su deseo de ser madres bajo sus condiciones. “HOPE: I want to live. I want to have children, but... I won’t give life... to this... thing. I won’t do it¹³⁵” (Ricourt y Surjik, 2015).

Tras este episodio, la tensión dramática no hace más que aumentar. Jessica, después de varios intentos fallidos, se siente incapaz de atrapar a Kilgrave y no quiere poner la vida de nadie más en peligro, por lo que decide acceder a sus demandas y se muda a vivir con él. “La mujer maltratada manifiesta una baja autoestima y una disminuida valoración de sí misma, sentimientos que inciden en una alta probabilidad de que conviva de nuevo con el maltratador” (Expósito, 2011, p. 25).

Kilgrave, por su parte, se propone como reto seducir a Jessica sin hacer uso de sus poderes, por lo que trata de chantajearla emocionalmente. “JESSICA: You have been ruining my life...¹³⁶ KILGRAVE: You didn’t have a life¹³⁷” (Reback, Schraft y Cellan-Jones, 2015). Su intención es anularla y establecer una relación de dependencia. “KILGRAVE: I was trying to show you what I see. That I’m the only one who matches you... who challenges you... who’ll do anything for you¹³⁸” (*ibídem*). Durante su convivencia, Kilgrave busca la aprobación constante de Jessica y trata de justificar sus actos deleznales, generando lástima y posicionándose en el papel de víctima, rasgos comunes entre los hombres que maltratan a las mujeres. Junto a estas características se suman una alta necesidad de reafirmación, la creencia de tener siempre la razón, una minimización de las consecuencias de sus actos, dependencia, celos, etc. Además, “la violencia resulta para ellos una conducta aprendida y legítima, así como una forma de simbolizar su poder” (Expósito, 2011, p. 48). Por un momento se puede percibir cómo Jessica se ablanda y empatiza con Kilgrave, llegando a sentir lástima por él. Incluso le ofrece una oportunidad para redimirse, empleando su poder para hacer el bien. Jessica se plantea la posibilidad real de que Kilgrave pueda cambiar con su ayuda. “KILGRAVE: I can’t be

134 “Cada segundo que está ahí, soy violada... una y otra vez. A mis padres les disparan... una y otra vez” (tr. de la inv.).

135 “Quiero vivir. Quiero tener hijos, pero... No le daré vida... a esta... cosa. No lo haré” (tr. de la inv.).

136 “Has estado arruinando mi vida” (tr. de la inv.).

137 “No tenías una vida” (tr. de la inv.).

138 “Estaba intentando mostrarte lo que veo. Que yo soy el único que empareja contigo... que te desafía... que hará cualquier cosa por ti” (tr. de la inv.).

a hero without you¹³⁹. JESSICA: Oh, my God. You're right¹⁴⁰" (Reynolds y Cellan-Jones, 2015). La creencia de que un hombre violento puede llegar a cambiar gracias al amor de una mujer es uno de los mitos del amor romántico que se encuentra representado con frecuencia en la literatura y el cine.

No obstante, gracias al apoyo y la confianza de Trish, Jessica consigue despertar del estado de alienación en el que se encuentra y evita volver a caer en las redes de su maltratador, enfrentándose de nuevo a él, pero ahora ya sin miedo. "TRISH: As long as he has your attention, as long as you care... he's in control¹⁴¹" (King, Baratta y Dahl, 2015). En este punto la historia alcanza su clímax. Jessica, que encuentra la fuerza que necesita en el amor incondicional que siente por Trish, consigue inmunizarse al control mental de Kilgrave y propinar el golpe definitivo.

7.3. Conclusiones

Mediante el análisis exhaustivo de los principales personajes femeninos de la serie *Marvel's Jessica Jones* se descubren unos modelos de feminidad que se alejan por completo de los estereotipos tradicionales propios de la cultura androcéntrica, creados bajo una perspectiva masculina y cuyo papel es el de mantener el *statu quo*. Estos estereotipos proyectan una visión de la sociedad sesgada e injusta, lo que dificulta que se pueda avanzar hacia un mundo más equilibrado, libre de prejuicios y de discriminación.

En esta obra se presentan una serie de temas de vital relevancia social, como son la violencia de género y los malos tratos, las relaciones asimétricas, la maternidad, el aborto, etc., desde una perspectiva crítica. Las mujeres de la serie, personajes complejos y bien desarrollados, se enfrentan a todas las situaciones planteadas de forma activa y valiente, plantando cara a las injusticias, luchando, colaborando entre ellas, sin perder por ello su feminidad. El rol que tradicionalmente se les asigna a las mujeres en este tipo de obras (víctimas, dependientes, sumisas, enamoradizas, trofeos) se desdibuja por completo, sin masculinizarse, dando paso a un modelo de feminidad más acertado.

Es necesario contextualizar los resultados de esta investigación en el marco social actual. Hoy en día existe de una gran facilidad para acceder a contenidos audiovisuales como películas, series, documentales, así como a diversas publicaciones escritas como cuentos, novelas, cómics, etc. Esto implica que las personas adultas cuentan con un amplio abanico de producciones culturales que

139 "No puedo ser un héroe sin ti" (tr. de la inv.).

140 "Oh, dios mío. Tienes razón" (tr. de la inv.).

141 "Mientras tenga tu atención, mientras te importe... él tiene el control" (tr. de la inv.).

pueden ofrecer a niños, niñas y adolescentes. Es fundamental estar informadas de qué contenidos son los más demandados por ellos y ellas, para entender sus gustos e intereses y saber orientarles hacia el consumo de una cultura de calidad alejada de modelos sexistas y dañinos. La influencia de la literatura y de las obras audiovisuales en los niños y niñas es esencial a la hora de construir sus identidades y asimilar unas creencias y unas actitudes ante la vida. Por eso es tan importante que los modelos presentes no perpetúen ideas perjudiciales e inapropiadas. Por ejemplo, en numerosas obras actuales se pueden encontrar historias cuyos personajes sustentan mitos del amor romántico. Estos mitos proyectan una imagen idílica del amor, dificultan el establecimiento de relaciones de pareja sanas y tolerantes y provocan la normalización y aceptación de comportamientos abusivos y dañinos que conducen a la violencia de género. En esta serie se da una ruptura drástica con estas ideas, por ejemplo, a través del personaje de Trish, que decide cortar su relación con Simpson al primer indicio de violencia, en lugar de intentar justificar su comportamiento y confiar en que no volverá a suceder. El cariño y afecto que siente por él no le nublan el juicio y, a pesar de quererle, decide alejarlo de su vida. También a través de la experiencia de Jessica se puede entender lo valiosas que son otras relaciones, como las familiares o de amistad, pues Jessica ama a Trish incondicionalmente y daría su vida por ella sin dudarlo, y esto es lo que salva a ambas.

Como conclusión¹⁴², aunque en los últimos años se perciben cambios culturales encaminados hacia la igualdad, todavía queda mucho trabajo por hacer. El papel de la mujer en el mundo de la comunicación, la cultura y el arte es cada vez mayor, y esto permite que proliferen obras con una visión femenina del mundo; por eso, es fundamental que se les conceda un espacio de relevancia en los ámbitos culturales. También es esencial dar a conocer a aquellos autores y autoras cuyas obras literarias y audiovisuales muestran nuevos modelos y nuevas perspectivas más acordes a unos valores sociales justos e igualitarios, como la propuesta en este capítulo.

142 Este capítulo fue presentado en el *Congreso Universitario Internacional sobre Contenidos, Investigación, Innovación y Docencia* (CUICIID) en la edición de 2016.



CAPÍTULO 8.
EL FENÓMENO EDUCATIVO DESDE
LA COSMOVISIÓN DEL PROFESORADO

CAPÍTULO 8.

EL FENÓMENO EDUCATIVO DESDE LA COSMOVISIÓN DEL PROFESORADO

La voz directa del profesorado a través de las entrevistas a modo de conclusión

Antes de realizar las diferentes intervenciones didácticas en los centros educativos, se mantienen entrevistas informales con los maestros y maestras de los grupos para explicarles el desarrollo de las mismas, mostrarles los materiales que se van a emplear y comentarles de qué manera pueden colaborar en las actividades de forma activa. Además, el profesorado aporta datos relevantes sobre los participantes –sus gustos, sus intereses y su contexto sociofamiliar– y sobre aspectos específicos de la asignatura de Lengua castellana y Literatura: las dinámicas con las que está familiarizado el alumnado, el temario que están trabajando en ese momento, el corpus de lecturas obligatorias, las características de la biblioteca de centro y aula, etc. Esta fase resulta fundamental para preparar el acceso al terreno y tomar decisiones metodológicas desde una perspectiva realista y práctica.

Una vez realizadas las intervenciones didácticas, en la fase de retirada del campo, se les solicita a tres docentes una nueva entrevista más duradera y profunda. En estas entrevistas se reitera un sincero agradecimiento por su colaboración, y también por la buena disposición del centro, y se comparten unas primeras impresiones respecto a lo observado en sus grupos, con el fin de contrastar el análisis de la información emergente con su cosmovisión profesional y personal en torno a la praxis docente, a la educación literaria y a la educación con perspectiva de género. Este contraste de datos y perspectivas permite llevar a cabo una triangulación con el fin de fortalecer la credibilidad y la confirmación de la investigación. Además, supone una retribución para los participantes, tanto principales como secundarios, puesto que el objetivo final de esta tesis doctoral es promover innovaciones y plantear nuevos enfoques para la práctica docente.

Las entrevistas llevadas a cabo son semiestructuradas y flexibles: se basan en un listado de preguntas abiertas que no siempre se formulan de forma literal, pero ayudan a conducir la conversación. Estas preguntas ponen el foco en las cuestiones de investigación y se hace más hincapié en unas u otras según la perspectiva y los intereses de cada docente. Las preguntas están relacionadas con su trabajo en el área de la educación literaria. Se pretenden conocer datos específicos de su actividad diaria en el aula, los criterios de selección de lecturas y de la gestión por parte de su centro.

También se busca valorar su opinión respecto a enfoques como la tertulia literaria, y sobre autoras, obras y editoriales que fomentan nuevos modelos alejados de estereotipos de género.

A continuación, se exponen algunos fragmentos de las respuestas aportadas por los tres docentes que sustentan y validan las observaciones y conclusiones de la investigación. Marta es la maestra del colegio público rural, Joaquín es el maestro del colegio público urbano y Carlos es el maestro del colegio concertado.

Educación literaria y hábito lector

Los tres docentes imparten la asignatura de Lengua castellana y Literatura al alumnado del que son tutores: Joaquín rota entre los cursos de tercero y cuarto, Carlos rota entre quinto y sexto y Marta, durante el acceso al terreno, se encuentra en un grupo unificado de cuarto, quinto y sexto, aunque anteriormente ha trabajado en los primeros cursos de primaria y en aulas unitarias. Todos consideran valiosa la asignatura para adquirir competencias académicas imprescindibles para afrontar con solvencia el resto de materias, como son la ampliación del vocabulario, la capacidad de hacer resúmenes con las ideas principales, el desarrollo de la expresión oral y escrita, la mejora de la ortografía, etc. El maestro del centro concertado explica que, si el alumnado no desarrolla estas competencias, prioriza estudiar memorizando y no analizando y comprendiendo los contenidos, lo que genera carencias importantes en los aprendizajes y es uno de los factores del fracaso escolar, como explica Molina (2006). Además, el autor afirma que las instituciones educativas se encuentran obligadas a cumplir unos programas diseñados desde la administración cuyas estrategias metodológicas priorizan las actividades didácticas enfocadas al uso instrumental de la lengua, dejando en un segundo plano la lectura literaria reflexiva o la interpretación de textos.

La maestra del centro rural también opina que esta asignatura es fundamental y por eso la refuerza trabajando de forma transversal con otras materias, como la educación plástica. Ella en el aula realiza manualidades, como teatros de sombras o libros pop-up, que resultan muy motivadoras para el alumnado. También es conocedora de que los cuentos populares se emplean en diferentes actividades de psicomotricidad y para desarrollar la expresión corporal en educación física a base de juegos.

Tabla 8.1.

Testimonio del profesorado respecto a la asignatura de Lengua castellana y Literatura

<p>– Joaquín: yo creo que sí, en general les gusta. [...] Lengua, aunque sea importante prestar atención, es una asignatura que luego... digamos que con un poquito de estudio y tal les resulta más fácil de asimilar.</p> <p>– Joaquín: yo veo que es importantísimo, es una asignatura importantísima porque es una asignatura que, si se trabaja bien, tanto fuera como dentro del aula, los alumnos van a mejorar en su expresión tanto oral como escrita que les va a venir muy bien, tanto para su presente como para su futuro, y también el tema de ortografía, hablar en público, etc.</p> <p>– Joaquín: yo siempre les digo a los padres que lean, que es muy importante porque a través de la lectura van a desarrollar la expresión oral, la escrita, van a mejorar su ortografía.</p>	<p>Los maestros confirman que es una asignatura que gusta al alumnado y que no le resulta especialmente difícil.</p> <p>Además, consideran que las competencias que se adquieren en la asignatura de Lengua castellana y Literatura, así como el hábito lector, repercuten positivamente en el resto de materias.</p>
<p>– Carlos: estamos hablando de Lengua, pero es concretar demasiado lo que es la asignatura, lo de la Lengua es que se traslada todas las demás áreas, estamos haciendo Ciencias Sociales y hay hacer un análisis de un texto, hay que ver cuáles son las ideas más importantes, hay que ver qué palabras no entiendo. Entonces, hay que expresar esas ideas, claro, para expresar esas ideas, una de dos, o tienes un vocabulario amplio personal que te permita comentar los contenidos, o te tienes que apoyar en el libro de texto y ahí viene la memorización.</p>	
<p>– Carlos: a estos niños les resulta muchísimo más fácil memorizar que analizar la información, esa es otra lucha porque a los niños “estúdiate esto y te lo pregunto”, entonces, eso lo hacen de maravilla, les resulta fácil, sencillo, a todo el mundo, a los niños, a los padres, a todos, porque es muy claro.</p>	<p>Carlos observa que al alumnado le resulta más sencillo y accesible estudiar memorizando la información, en vez de analizándola.</p>
<p>– Marta: hicimos un libro pop-up nosotros con un mito [...] les gustó mucho [...] porque les dejé utilizar todo el material que tenía, de papel celofán, otros rugosos, entonces iban creando pues eso, una figurita y lo ponían en papel de celofán, para crear texturas... muy chulo.</p> <p>– Marta: en psicomotricidad sí que utilizan a veces la figura del lobo, igual no les cuentan el cuento, pero si se utiliza mucho la figura del lobo.</p>	<p>Marta fomenta la lectura a través de las manualidades y afirma que resultan muy motivadoras para el alumnado.</p> <p>También explica que se emplean personajes literarios motivadores en educación física.</p>

Ante la pregunta de si a las niñas y a los niños de primaria les gusta leer, los docentes responden que sí, en general, aunque aprecian diferencias en función del grupo y observan que hay unas promociones más lectoras que otras. Además, confirman que, en los centros con menos recursos, como pueden ser los colegios rurales con aulas unitarias o grupos unificados, y en familias con un nivel socioeconómico más bajo, las niñas y niños leen menos.

Estas observaciones aportadas por el profesorado concuerdan con los resultados obtenidos en la investigación. Durante la primera intervención didáctica, en la que se acudió a un grupo de 5º Educación Primaria de un colegio concertado y a dos grupos de 1º y 2º de ESO de un instituto público (ambos centros del mismo barrio) se concluye que cerca de un 70% del alumnado considera la lectura una actividad interesante, valiosa y placentera, pero el número de lectores y lectoras decae durante la secundaria. En la segunda intervención didáctica, en la que se acude a los últimos cursos de primaria de cuatro centros educativos (un colegio público rural, otro urbano, un colegio concertado y una ludoteca municipal), se obtiene que un 83% del alumnado afirma que le gusta leer. Teniendo en cuenta que todos los participantes cursan primaria, tiene coherencia que esta cifra sea mayor que en la intervención anterior. En ambas incursiones se encuentran diferencias desagregando los datos por género: las chicas presentan puntuaciones más altas respecto a su interés por la lectura.

Cabe señalar que, durante la segunda intervención didáctica, aunque la autopercepción del alumnado como lectores y lectoras es similar en todos los centros, las niñas y niños del centro rural presentan un bagaje lector más pobre, y esto responde a la escasez de recursos de los que disponen y a la complejidad que supone impartir la materia y compartir lecturas con alumnado de edades diversas, como afirman los docentes.

Tabla 8.2.

Testimonio del profesorado respecto a las diferencias entre el alumnado

<p>– Carlos: <i>con los que trabajaste tú tenían unas muy buenas actitudes en lo intelectual, [...]el hábito lector lo cogieron bastante bien, muy bien. Fue un proceso prácticamente natural, sin necesidad de reforzar en exceso la maquinaria, de tal manera que llegó un momento en que no hacía falta ni fiscalizar cuántos libros, así como en este año [...] ha habido que estar continuamente batallando, con el grupo que estuviste trabajando no hubo necesidad de hacer eso. [...] Si lo hubieras hecho con este grupo sí que hubiéramos visto diferencias. Diferencias... pues estamos hablando de 25 niños, cinco o seis niños que te hubieran dicho que no les gusta leer, ni quieren leer más que lo que les obligues. En cambio, eso en el grupo anterior creo que no existía, a lo mejor uno o dos.</i></p>	<p>Carlos explica que, en general, a los niños y niñas de primaria les gusta leer y desarrollan el hábito lector con relativa facilidad, pero admite que cada promoción es diferente.</p>
<p>– Marta: <i>depende de qué colegios y de qué cursos, pero hay un grupo numeroso de niños a los que no les gusta leer. [...] Hay madres que vienen diciendo que sus hijos no quieren leer y que les tienen que obligar a leer una hoja, sobre todo cuando están aprendiendo el proceso lectoescritor. [...] a los niños que sus familiares tienen un nivel socioeconómico más bajo, generalmente, les gusta menos leer... es lo que he podido percibir.</i></p>	<p>Marta y Joaquín, que han trabajado en colegios muy diversos, explican que en los centros de niveles socioeconómicos más bajos hay menos hábito lector. También sucede en el ámbito rural, que adolece de escasez de recursos y los docentes trabajan con alumnado de diferentes edades.</p>
<p>– Joaquín: <i>yo creo... en la escuela rural en líneas generales lo que noto... sí que noto diferencias porque hay menos recursos, también es cierto que a lo mejor te toca trabajar... en un aula puedes tener, como en mi caso me ha ocurrido, siete niveles diferentes.</i></p>	

Respecto a las estrategias del fomento de la lectura en el aula, el profesorado confirma que el alumnado disfruta leyendo en voz alta para el resto de compañeros y compañeras y por eso es una dinámica que realizan con regularidad. Como explica Briz (2004), fomentar espacios de lectura colectiva en el aula favorece una actitud positiva hacia la literatura y un fomento del hábito lector. Además, invita a que se produzca el contagio del gusto por la lectura.

Los docentes coinciden en señalar que, según su experiencia, la lectura expresiva es fundamental para el desarrollo de una serie de habilidades relacionadas con la expresión oral y también para perder el miedo a hablar en público. No obstante, para trabajar la comprensión de los textos, consideran más apropiada la lectura reflexiva o privada. Como explica Petit (2001), la lectura introspectiva es clave para el autoconocimiento infantil, ya que fomenta la reflexión e invita al lectorado a investigar sobre sus miedos, inquietudes y deseos, le permite poner nombre a lo que siente.

Tabla 8.3.

Testimonio del profesorado respecto a la lectura expresiva en el aula.

<p>– Joaquín: <i>sí, de hecho, alguno cuando piensa que ha leído menos tiempo que el resto se queja, tengo que digamos dosificar cada capítulo para que a todo el mundo le dé tiempo a leer, porque si no se enfadan, “yo quiero leer, yo quiero leer”, sí que hay algunos en tercero, en cuarto no tanto, que se despistan y no siguen la lectura, entonces cuando les toca leer pues no saben por dónde van.</i></p>	<p>Los tres docentes afirman que, en general, todos los estudiantes son entusiastas de la lectura en voz alta, disfrutaban leyendo en clase y han adquirido una gran destreza. Este interés por la lectura expresiva es un punto clave para el fomento de la lectura literaria.</p>
<p>– Marta: <i>los viernes pues les cuento alguna historia, o traen ellos un libro que les haya gustado de casa, y entonces los leen, les gusta leer un montón a los niños de primero. Bueno, yo creo que a todos. A todos los niños les encanta leer. Cuando lees en voz alta y dices “¿alguien me ayuda?”, yo creo que se apuntan todos y ya cuando los pones encima de una silla, o sentados en una silla a leer a sus compañeros pues es una actividad que les gusta.</i></p>	
<p>– Carlos: <i>Otra cosa es la lectura expresiva, lo que hacen muy bien en general todos los niños. La lectura en voz alta. [...] No es solamente que les guste, es que lo dominan. Leer en voz alta, pues eso, lo hacen bien y se nota que ha sido un proceso de trabajo, de cursos anteriores para dominar una cierta técnica a la hora de leer.</i></p>	
<p>– Carlos: <i>me gusta trabajar la comprensión a partir de una lectura reflexiva, interiorizada y para él mismo. Muchas veces que incluso yo cuando me pongo a leer en voz alta estoy pendiente de cosas que a lo mejor impiden comprender bien el texto que estoy leyendo, porque tengo que estar pendiente de las pausas, de la entonación, del ritmo. Entonces, tantas cosas que yo prefiero cuando hablamos de comprensión que sea una lectura interior, que sea una lectura silenciosa.</i></p>	<p>Para trabajar la comprensión lectora, Carlos considera más apropiada la lectura privada e individual, que permite centrarse en la asimilación y la interpretación del mensaje.</p>

La maestra del colegio rural, según su experiencia, explica que el hábito lector hay que fomentarlo desde las primeras etapas escolares, incluso durante la fase de prelectura; considera que, si el alumnado no ha adquirido el gusto por la lectura en los últimos cursos de primaria, será más complicado conseguir desde el aula que le interese entonces.

Los maestros de los centros urbanos contabilizan los libros leídos por sus estudiantes mediante la entrega de fichas, pero son conscientes de que hay niños o niñas que entregan las fichas sin haber leído los libros. Este método es cuestionado por Pennac (2011): “Éramos su cuentista, nos hemos convertido en su contable” (p. 50), y, además, pone el foco en la cantidad y no en la calidad de las lecturas o en la capacidad de interpretación de las mismas.

El maestro del concertado considera que es motivador animar a leer, aunque sea unos minutos, al alumnado con mayor dificultad. Por su parte, el maestro del público emplea la competición lectora como efecto motivador y premia al alumnado más lector. Además, explica que, con el tiempo, el interés por la competición decae y las niñas y niños siguen leyendo por gusto. No obstante, tanto el maestro del concertado como la maestra del rural cuestionan este método, ya que señala al alumnado menos lector, que puede serlo por dificultades diversas. Estas dificultades provocan en el alumnado sentimientos de frustración y culpa, como explica Petit (2001) que, sumadas a su auto-percepción como «no lectores» y «no lectoras», puede desencadenar una aversión hacia la lectura.

Tabla 8.4.

Testimonio del profesorado respecto al fomento del hábito lector

<p>– Marta: <i>el trabajo tiene que hacerse antes, para mí sí. Porque luego les puede gustar un libro, pero no... no el hábito, y luego a parte, es muy difícil, cada niño tiene su personalidad y es difícil conseguir mostrarle tú un libro que le captés... si no ha disfrutado antes y no le gusta la lectura, el ofrecerle tú libro o algo que le capte, o sea, que le llame tanto la atención y que empiece a disfrutar la lectura lo veo un poco complicado, como maestra.</i></p>	<p>Marta considera que el hábito lector debe fomentarse desde edades tempranas para que realmente sea sólido en los últimos cursos de primaria.</p>
<p>– Carlos: <i>la lectura también, la lectura yo entiendo que es algo fundamental. [...] La idea en general es introducirles el hábito de la lectura, hay niños que por propia iniciativa ya son capaces de coger un libro, leerlo, vale, hay niños que solo leen prácticamente lo que se les ha obligado. Entonces, en quinto se les dice “a lo largo del trimestre tienes que leer tres minutos”, no que tengan la idea de una fiscalización, sino con animar a la gente que tiene más dificultades a que tenga un poquito más de motivación.</i></p>	<p>Para Carlos es fundamental motivar al alumnado con mayor dificultad haciendo un seguimiento o control.</p>
<p>– Carlos: <i>yo prefiero que ellos estén contentos con lo que leen, hay veces que nos engañan voy, vale te voy a ser franco, nos dicen que han leído y no han leído. Porque ellos tienen la obligación de presentar una ficha, una ficha bastante completa después de leer, [...] yo sé que hay niños que te dicen que han leído cuando no han leído, y al revés, hay niños que tienen una capacidad de lectura muy grande, para leer, que han adquirido el hábito de la lectura, que les gusta leer, que no necesita ningún incentivo. Sí que hay que estar siempre intentando que se les reconozca y se les reconoce has leído mucho, fenomenal, estoy muy contento y la verdad es que has cumplido sobradamente, pero me interesa más crear ese hábito.</i></p>	<p>Carlos y Joaquín controlan las lecturas de su alumnado por medio de la entrega de fichas; el primero las solicita de forma obligatoria y el segundo voluntaria. Ambos se encuentran con estudiantes que no necesitan un control externo porque tienen adquirido el hábito y leen porque les gusta, y con estudiantes que entregan las fichas sin haber leído el libro.</p>
<p>– Joaquín: <i>yo también les comentaba que no era obligatorio hacer la ficha, simplemente no les ponía la anilla, pero ya está, se podían llevar el libro a casa igualmente, que había alumnos que se lo llevaban y ya está, se lo llevaban y lo leían y no les apetecía hacer la ficha, pues nada [...]</i></p>	

– **Joaquín:** *sobre todo en tercero, para incentivar el tema de la lectura es... se llevan el libro de lectura, quien quería se llevaba una ficha de lectura. [...] Entonces, yo lo que hacía a los que me entregaban esa ficha, en donde aparece su nombre en la pared, les ponía como una anilla, iban formando una cadena y al final de cada trimestre se llevaban algún pequeño detalle [...] los tres alumnos que más habían leído [...] pero solía haber bastante diferencia entre los 2 o 3 primeros con el resto... [...] Ya llega un momento en que leen, pero en muchos casos, tampoco quieren agobiarse, leen porque les apetece leer el libro a su ritmo, y si no se han terminado el libro pues se lo terminan a las dos semanas. Digamos que, al principio, sí tienen muy en cuenta cómo van, cuántas anillas llevan, en qué puesto están, pero luego van a su ritmo, son conscientes a lo mejor que no son de devorar libros como pueden ser otros compañeros y van leyendo.*

Joaquín considera que potenciar la **competitividad** entre el alumnado es una estrategia **motivadora** para fomentar la lectura. Según su experiencia, en los primeros meses los niños y niñas leen para conseguir un premio, pero con el paso del tiempo acaban leyendo por gusto.

– **Carlos:** *si ponemos en un mural cuántos libros ha leído cada uno vamos a tender a que los que se quedan atrás que suelen coincidir con los que tienen más o menos capacidad, con los que tienen más dificultad con otras asignaturas, suele coincidir, eh, no tiene porque ser, pero si suele coincidir. Estamos reforzando esa inferioridad por parte de los que no leen con respecto a los que leen.*

Para Carlos y Marta, fomentar la competitividad no es una estrategia acertada para motivar al alumnado porque ubica en un plano de **inferioridad** a los estudiantes con **dificultades**.

– **Marta:** *lo que se hace es un cartel así de... donde apuntas los niños que más libros se llevan y un poco para reforzar o para motivarles, aunque realmente no es motivante [...] para el niño que se lee muchos libros sí, pero para el que se lee pocos, no.*

Los tres docentes coinciden en afirmar que la influencia de las familias es fundamental para la adquisición del hábito lector. En primer lugar, la maestra del centro rural, que cuenta con años de experiencia en los primeros cursos de primaria, explica que muchos niños y niñas acceden a primero sin saber leer y necesitan aprender para poder promocionar a segundo. Las familias, preocupadas por este hecho, obligan a sus niñas y niños a leer y aquellos estudiantes con más dificultades, al sentirse presionados, no establecen una buena relación con la lectura. La obligatoriedad de leer, como ya se ha comentado anteriormente, no es un método eficaz para fomentar el hábito lector, tal y como afirma la crítica especializada.

Además, detectan que las madres y los padres del alumnado menos lector tampoco son lectores y no fomentan el hábito en sus hijos e hijas. Es por eso que en el último capítulo de esta tesis doctoral se propone, como una futura línea de investigación, una exploración del valor que las familias otorgan a la lectura literaria y de qué manera un entorno no lector repercute negativamente en la adquisición del gusto por la lectura de niñas y niños.

Tabla 8.5.

Testimonio del profesorado respecto a la influencia de las familias en el hábito lector

<p>– Marta: <i>igual, desde fuera, nos da tanto miedo que un niño no sepa leer estando en primero, que igual presionamos los adultos demasiado, le damos importancia a que lean todos los días, pero incluso si al niño no le apetece, se les obliga a hacerlo. [...] Los niños que tienen más problemas son a los que más se les obliga, pues, no saben leer y son a los que más les obligas a leer porque tienen que aprender a leer, y entonces son los que más odian la lectura y ya, pues van pasando los cursos y le sucederá mismo. [...] Luego como no saben leer o tienen más dificultades para aprender, se crea ahí una presión hacia el niño que lo que hace es que no le guste.</i></p>	<p>Marta detecta que la preocupación de las familias conduce a que los niños y las niñas lean por obligación. El alumnado con dificultades es a quien menos le gusta la lectura por esta presión a la que se ve sometido, y esto repercute negativamente en la adquisición del hábito lector.</p>
<p>– Joaquín: <i>a las familias en las reuniones [...] les insistía con el tema de la lectura, que es muy importante que lean libros adecuados para su edad, de la temática que les guste pero que lean algo, [...] si a un crío le gusta el deporte, pues el deporte, si a uno le gusta la aventura, pues aventura, pero que leyeran algo [...] entonces, yo trataba con esta forma de intentar incentivarles que leyeran en casa. [...] Tampoco que les forzaran a leer un libro en concreto que no les gustara a ellos, pues entonces, en lugar de fomentar el gusto por la lectura íbamos a conseguir el efecto contrario, iban aborrecer la lectura, entonces yo creo que es importante eso, acertar con la temática que le pueda gustar al alumno.</i></p>	<p>Joaquín enfatiza, en las reuniones con las familias, la importancia de la adquisición del hábito lector en casa y anima a no obligar a leer, porque eso provocará el efecto contrario, sino a ofrecer lecturas de todo tipo, acordes a los gustos de los niños y niñas.</p>
<p>– Marta: <i>también considero que no tienen igual en casa un hábito. [...] Sí pienso que igual en casa no se le da tanta importancia, los padres no son lectores.</i></p>	<p>Tanto Marta como Joaquín detectan que el escaso interés por la lectura de las familias repercute negativamente en la adquisición del hábito lector del alumnado.</p>
<p>– Joaquín: <i>los que tenían hábito, las familias que me comentaban que sí leían y los hijos también leían, eran una minoría.</i></p>	
<p>– Joaquín: <i>y muchos padres me confesaban que es que en su casa no tenían mucha tradición de leer, ni ellos ni después sus propios hijos.</i></p>	

Enfoques didácticos del profesorado

Ninguno de los docentes considera apropiado el uso del libro de texto para impartir la asignatura de Lengua castellana y Literatura. El motivo principal es que los contenidos están segmentados y descontextualizados, lo que dificulta que el alumnado siga un hilo conductor y valore la utilidad de los aprendizajes adquiridos. Esta opinión es compartida por diferentes académicos, entre ellos, la doctora Esther Claver (2021), quien expone, como una desventaja, que “el conocimiento, tal y como se exhibe en la mayoría de los libros de texto, da la impresión de ser algo cerrado, acabado, estático, falta de análisis crítico y segmentado en disciplinas” (p. 12). Además, los tres opinan que el temario es demasiado repetitivo.

El maestro del centro público urbano añade que el uso de libro de texto incrementa la preocupación de las familias respecto a los contenidos impartidos, y es por eso que en su centro trabajan por proyectos a partir de cuarto de primaria. Los materiales que emplean son de elaboración propia, aunque también se nutren de diferentes libros de texto, de los que extraen algunos temas. Por su parte, la maestra del centro rural explica que ella preferiría no emplear libro de texto, pero al mismo tiempo admite que, en general, el profesorado necesita más formación para trabajar de una manera innovadora y autónoma. Esta carencia formativa es corroborada por diversos estudios, como el de Area y González (2015), quienes afirman que

la carencia de la formación y competencias adecuadas, junto con las características limitantes del puesto de trabajo escolar, provoca que muchos docentes tengan dificultades para planificar, desarrollar y evaluar proyectos educativos que vayan más allá de la mera transmisión de información. Intentar crear materiales propios alternativos a los libros de texto requiere de otro modelo de profesionalidad docente que implica mayores competencias para hacer frente a situaciones de mayor complejidad pedagógica (p. 23).

Tabla 8.6.

Testimonio del profesorado respecto al uso de los libros de texto

– **Joaquín:** *Llevamos libro de texto, en este curso pasado, [...] pero en cuarto trabajan por proyectos. [...] Para seleccionar mejor los contenidos que se trabajaban, ya que en el libro de texto había contenidos que no nos convenían a muchos, entonces digamos que preferían hacer una recopilación de contenidos e impartirlos. Y luego también que las familias pues... se obsesionan mucho con el temario del libro de texto, de que a lo mejor el libro de texto tiene 15 temas y ven que van por el tema 13 y falta un mes, y ya empiezan a agobiarse con eso, que no has dado todo el temario, que tal, que cual, entonces los compañeros les comentan que lo importante es que aprendan bien esos contenidos ¿no? Y a lo mejor alguno de los contenidos que se dan de los temas en el libro pues digamos que es poco útil y han preferido centrarse en recopilar contenidos que resultaban más útiles y la clase da mejor rendimiento, o que es muy repetitivo a lo mejor el temario del libro de texto.*

– **Marta:** *no la trabajo como me gustaría trabajarla. [...] La mayoría de los centros, bueno, todos los centros en los que he estado utilizan el libro de texto y el libro de texto yo creo que está descontextualizado. [...] por ejemplo, en un momento trabajas el cuento, pero en la expresión escrita, el cuento, luego la adivinanza, luego trabajas algo de gramática, un poco de vocabulario y no está integrado. [...] Estamos poco formados los maestros para salirnos de esa forma de trabajar.*

Joaquín y Marta **no consideran apropiado** trabajar la asignatura con un **libro de texto** por diversos motivos: los contenidos están segmentados y descontextualizados, son repetitivos, las familias se preocupan en exceso por el temario, etc. En el colegio público urbano, a partir de cuarto, imparten la asignatura de Lengua mediante trabajo por **proyectos**.

Marta indica que no trabaja la asignatura como le gustaría, y admite no contar con la **formación** suficiente para impartirla de otra manera.

La maestra del centro rural explica que, en general, no profundiza en las lecturas de su alumnado. En ocasiones, en algunos colegios, sí solicita una breve ficha sobre los libros. Los maestros de los colegios urbanos sí que trabajan con fichas de lectura. El maestro del centro concertado las exige de forma obligatoria y con ellas busca profundizar en diferentes aspectos del libro, tanto técnicos como temáticos; el maestro del público las pide de forma voluntaria y las emplea para llevar el recuento de las obras leídas por cada estudiante con el fin de premiar a los más lectores. Ambos maestros son conocedores de que hay niñas y niños que entregan las fichas sin haber leído los libros, pero también saben que hay estudiantes que no necesitan esta “fiscalización” porque realmente tienen adquirido el hábito y leen por propio interés. Se concluye que el sistema de fichas no es motivador ni fomenta el hábito lector, y se reitera una vez más este enfoque instrumental de la enseñanza de la literatura que, en la evaluación del alumnado, prioriza la cantidad de lecturas frente a la calidad de las mismas.

Tabla 8.7.

Testimonio del profesorado respecto al uso de fichas de lectura

-
- **Carlos:** *te enseñó la ficha que hacemos: primero se les obliga a conocer el libro, la textura que tiene el libro, el nombre del autor, la fecha de la entrega de la biblioteca, editorial, colección, año de edición, número de páginas, eh, tienen que mirar y ver cómo se conforma libro y dónde pueden encontrar estos datos. El tema, en una palabra, que resuma un poco lo más importante, hay niños que te vienen y te dicen no sé qué tema es. Entonces, tienen una lista de temas entre lo que podían elegir, el que creas tú que se aproxima más a este, porque tienen dificultades. Los personajes, haciendo una valoración de cuáles les ha gustado más y por qué. El argumento, en cinco líneas, hay niños que confunden el argumento con el resumen, entonces, siempre se intenta, el argumento de ¿qué trata? simplemente de qué va la historia y después una valoración tanto cualitativa como numérica.*

 - **Marta:** *como mucho trabajas una ficha, donde escriben el autor, hacen un pequeño resumen, pero no se trabaja en el aula.*

 - **Joaquín:** *donde rellenaba una vez que se lo ha leído los datos sobre ese libro, autor, editorial, personajes que intervienen, un pequeño resumen de ese libro de lectura que han leído e incluso en la parte de atrás un dibujo que fuera significativo con lo que han leído.*

Los tres docentes explican que la manera de supervisar y controlar la lectura entre el alumnado es mediante unas **fichas con aspectos técnicos del libro**.

La ficha del colegio concertado es más extensa y compleja, y su entrega es **obligatoria**.

En los colegios públicos la ficha es más sencilla y su entrega es **voluntaria**. Joaquín la emplea para **contabilizar** el número de libros leídos por el alumnado, pero no para trabajar los contenidos.

Además del uso de fichas de lectura, los tres docentes fomentan la escritura creativa entre su alumnado. El maestro del colegio concertado comenta que, entre sus estudiantes, hay afición por la escritura de diarios, a raíz del interés que suscitan las obras *Diario de Nikki* y *Diario de Greg*. Además, explica que trabaja la escritura de cuentos mediante de la imitación: presenta un esquema básico a sus alumnos y alumnas como modelo para que puedan guiarse y escribir relatos cada vez más complejos. En la entrevista informal, los maestros de los centros públicos explican que utilizan una estrategia similar, con esquemas que varían en complejidad en función del curso. Este enfoque didáctico se refleja en las escrituras creativas presentadas por el alumnado. Las niñas y niños del centro concertado, que son más mayores, escriben cuentos con mayor riqueza literaria y conexiones intertextuales, mientras que el alumnado de los centros públicos escribe relatos más semejantes al leído en el aula, con un patrón similar y ligeras variaciones en los personajes y desenlaces.

Tabla 8.8.

Testimonio del profesorado respecto al fomento de la escritura creativa

<p>– Carlos: <i>hay algunos que tienen diarios e incluso los escriben ellos. Hay alguno que ha cogido afición a ir escribiendo, no de forma continua, pero sí una predisposición a escribir.</i></p>	<p>Carlos fomenta en el aula la escritura creativa y llama la atención que, entre su alumnado, hay afición a la escritura de diarios.</p>
<p>– Carlos: <i>han escrito poco y les pedimos que empiecen ahora ya a escribir, ya elaborando sus propias propios escritos. Partimos de cosas sencillitas, le damos muchas pistas, ejemplos para que ellos sean capaces de hacer algo parecido al modelo que tienen delante. Con la idea de que poco a poco vayan haciéndose más autónomos a la hora de escribir, [...] sí que nos cuesta y tienden los niños a no gustarle, lo que les fastidia mucho es cuando estamos escribiendo una historia y para escribir la historia no podemos empezar a escribir “pin pon” sino que vamos a pensar personajes que van a intervenir de historia, qué les va ocurrir a esos personajes, en qué tiempo y en qué lugar transcurre la historia, vamos a pensar un final. Todo esto con la idea de empezar con cierto orden, aunque podemos modificar ese esquema lo largo de la historia.</i></p>	<p>Respecto a los cuentos, Carlos fomenta la redacción por imitación de modelos, empleando esquemas. Con los años y la práctica, los estudiantes van adquiriendo cada vez más autonomía.</p>

Criterios de selección de los corpus de lecturas y biblioteca de aula

A la hora de seleccionar las lecturas de su alumnado, la maestra del centro rural emplea un criterio basado en sus gustos personales. Ella participa en foros de lectura en los que intercambia opiniones con personas aficionadas a la Literatura Infantil y Juvenil (en general, maestras y madres de niñas y niños de infantil y primaria, como comenta en la entrevista informal) y allí descubre nuevos títulos, autoras y autores. Tras investigar por Internet, donde suele encontrar los libros completos, o al menos fragmentos de los mismos, adquiere los que más le interesan. Tiene predilección por los cuentos sobre valores como la diversidad, la empatía, el respeto, etc., pero admite que no busca lecturas específicas que fomentan la igualdad de género.

Los maestros de los centros urbanos emplean un criterio de selección de lecturas basado en los gustos del alumnado. En el centro concertado, preguntan a los niños y niñas qué libros quieren leer, y adquieren cada año unos pocos ejemplares de los más votados. En maestro del público selecciona de la biblioteca del centro aquellos que considera más motivadores para sus estudiantes, y prioriza los álbumes ilustrados y los cómics, así como los libros de deporte y de aventuras. Para conocer los gustos de sus estudiantes, suele leer los libros más valorados por ellos, así como otros recomendados por otros compañeros y compañeras. Además, explica que las lecturas obligatorias son seleccionadas por el equipo didáctico, pero no especifica en la entrevista cuál es el criterio que emplea este equipo.

Se confirma en esta investigación que algunos de los títulos nombrados por el alumnado en los cuestionarios se corresponden con las lecturas seleccionadas por el profesorado. En ocasiones, los estudiantes citan estos libros debido a su pobre bagaje literario, ya que estas son las escasas (o únicas) obras que ha leído, pero en otros casos, las lecturas realmente han satisfecho las expectativas de las niñas y niños y han potenciado la demanda de otros títulos de las mismas autoras o autores. Se corrobora el acertado criterio de los equipos didácticos, que se esfuerzan por acercar lecturas de calidad a los jóvenes.

Tabla 8.9.

Testimonio del profesorado respecto al criterio de selección de corpus de lecturas

<p>– Marta: <i>porque me gustan. [...] No suelo tener (un criterio) es porque me apetece ese y ya está. [...] Porque me gusta la historia, tiene que tener el libro pues... trabajar algún valor o algo interesante para la clase. [...] En Facebook tengo varios grupos de lectura, y entonces van comentando libros y los voy leyendo y el que me gusta, me lo compro.</i></p>	<p>Marta emplea un criterio de selección basado en sus gustos personales: elige cuentos sobre valores que descubre en grupos de lectura de redes sociales.</p>
<p>– Joaquín: <i>pues miraba libros que fueran adecuados a su edad, para niños de 8 a 10 años, que fueran libros que resultaran amenos, con ilustraciones interesantes, porque si a un alumno le ofreces un libro donde solamente aparecen letras, pues la verdad es que no les motiva. Entonces, la ilustración la considero muy importante a la hora de leer un libro en estas edades como efecto motivador. [...] Yo les ponía... ya te digo, desde cómics, libros de aventuras, de fútbol unos cuantos también les ponía.</i></p>	<p>Joaquín selecciona las lecturas en función de los gustos de su alumnado, entre las que incluye libros no literarios sobre deportes. Prioriza los libros ilustrados porque, según su experiencia, son más motivadores.</p>
<p>– Joaquín: <i>pues en mi caso yo de algunos me he leído el resumen y otros los había leído hace tiempo, un poquito de todo, y otros los voy leyendo siguiendo la recomendación de un compañero o una compañera y lo voy leyendo a la marcha.</i></p>	<p>Para conocer los gustos e intereses de sus estudiantes suele leer los libros elegidos por ellos o los recomendados por otros docentes.</p>
<p>– Joaquín: <i>tenemos unos libros de lectura, básicamente utilizamos en el primer trimestre y parte del segundo, y también se les recomienda comprar un libro de lectura de algún autor. (La decisión) la toma el equipo didáctico de tercero y cuarto.</i></p>	<p>La selección del corpus de lecturas obligatorias lo realiza el equipo didáctico (no especifica el criterio seguido).</p>
<p>– Carlos: <i>lo que hacemos, de vez en cuando, son listas de qué libro te gustaría leer, vale, entonces, a partir de ahí sí que se intenta que cuando compras libros se adapten un poco a esos gustos.</i></p>	<p>Carlos explica que en su centro el criterio también se basa en los gustos del alumnado.</p>

En los tres centros en los que se han realizado las intervenciones didácticas cuentan con biblioteca de aula, pero solo los urbanos disponen de biblioteca de centro. Además, la maestra del centro rural indica que su biblioteca de aula está únicamente nutrida por los ejemplares que las niñas y niños aportan y comparten con los demás. En ocasiones ella adquiere libros para donarlos a los centros y, además, presta libros de su colección personal a su alumnado. El maestro del público urbano conforma su biblioteca de aula tomando libros de la biblioteca de centro, pero también presta títulos de su colección personal, como las enciclopedias de fútbol, que causan entusiasmo entre sus estudiantes. El maestro del centro concertado admite que su biblioteca de aula está desactualizada porque disponen de un presupuesto limitado para ampliarla y mejorarla. No obstante, cuentan con variedad de títulos para que el alumnado pueda elegir. En base a lo observado en esta investigación, se confirma que las niñas y niños se ven influenciados por las personas de su entorno en sus preferencias lectoras. Los intereses y gustos del profesorado se reflejan en las lecturas del alumnado, y se percibe más en aquellos centros en los que la biblioteca de aula es conformada por el criterio personal del maestro o maestra, e incluso contiene sus propios libros que presta o dona.

Por último, los tres afirman que fomentan el intercambio de libros entre el alumnado y explican que estos libros son precisamente los que más éxito tienen, es decir, corroboran el efecto contagio en el grupo. Esta afirmación es coherente con los resultados obtenidos en la investigación: a los estudiantes de las mismas clases les gustan títulos similares, se los prestan entre ellos y son los que mencionan en sus listados de lecturas favoritas. Este hecho ha inspirado el diseño de diversas actividades propuestas en el último capítulo de esta tesis doctoral.

Tabla 8.10.

Testimonio del profesorado respecto a la biblioteca de aula

<p>– Carlos: <i>tenemos esa biblioteca de aula, no está todo lo actualizada que a nosotros nos gustaría porque cada día los libros son más caros y hay que repartir el dinero entre más cosas, pero sí que partimos de la idea de una biblioteca donde se intenta que haya una variedad de intereses, editoriales, también de profundización, aunque dentro de la gama de los 9 años a 11 años, que tengan posibilidad de elegir entre una variedad de libros. [...] Y lo que sí hacemos últimamente sobre todo desde que disponemos de menos dinero, es que participen ellos en la elaboración de la biblioteca del aula trayendo uno de su casa, yo hablo con los padres y les digo que convendría mejorarla y ampliarla la biblioteca, traer un libro de los que tienen ellos en casa, los tenemos aquí durante el curso y al final del curso se los vuelven a llevar. Es verdad que son los que más éxito tienen.</i></p>	<p>En los tres centros, el alumnado dispone de una biblioteca de aula. En los centros urbanos la biblioteca de aula se nutre de los libros de la biblioteca del centro, pero no en el rural, que no dispone de recursos. Tanto Carlos en el centro concertado como Marta en el rural fomentan el intercambio de libros entre el alumnado, y estos son los libros que tienen más éxito. El maestro y la maestra de la pública prestan o donan ejemplares de su colección personal: Joaquín aporta libros sobre deportes y Marta presta cuentos o regala colecciones de aventuras como <i>Gerónimo Stilton</i>.</p>
<p>– Joaquín: <i>yo personalmente cogía libros adecuados para ellos de esa biblioteca para crear la biblioteca de aula, entonces se lo pueden llevar a casa y tenerlo en casa durante un par de semanas el libro.</i></p> <p>– Joaquín: <i>Los futboleros se llevaban sobre todo... incluso yo de casa me llevaba una enciclopedia que tengo de fútbol de los mejores jugadores de todos los tiempos y se los prestaba y, vamos, estaban casi peleándose por llevarse ese libro.</i></p>	
<p>– Marta: <i>¿biblioteca de aula? La que traen los niños de sus propios libros, sí. [...] Me he comprado libros de Gerónimo Stilton y los tengo en casa, y me los he leído, y los aporté en la unitaria porque ahí tenía desde infantil hasta 6º [...]. Bueno, les dejo llevarse mis libros a sus casas.</i></p>	

Respecto a la lectura literaria, el maestro del colegio público urbano explica que la considera apropiada para fomentar la imaginación en el alumnado, ya que le permite visualizar a los personajes y los entornos. Pero la maestra del centro rural, por su parte, opina que no es apropiado leerles cuentos fantásticos a las niñas y niños pequeños porque puede provocar que perciban la realidad distorsionada. Ella es partidaria de leer historias realistas, que cuenten situaciones cotidianas de niñas y niños como ellos, para que descubran el mundo sin distorsionar a través de la lectura. Además, tiene predilección por los cuentos que trabajan un valor en particular, como compartir, acudir

sin miedo al médico, tratar bien a los demás, etc. Ambos docentes opinan que sus estudiantes son muy literales y que no son capaces de realizar una lectura más profunda para percibir y comprender el lenguaje simbólico que encierran los cuentos. Por su parte, la maestra del centro rural admite no contar con la suficiente formación para trabajar este tipo de textos con su alumnado.

Tras analizar las respuestas lectoras del alumnado, sí se aprecia cierta capacidad para analizar y comprender los relatos leídos y se infiere que dicha aptitud se verá incrementada conforme las niñas y niños amplíen su bagaje cultural y literario.

Tabla 8.11.

Testimonio del profesorado respecto a la lectura de cuentos

<ul style="list-style-type: none"> – Marta: <i>en mi caso, sí que utilizo bastantes cuentos, y suelo llevar cuentos.</i> – Marta: <i>los libros que suelo trabajar yo son más de valores.</i> – Marta: <i>es mejor leerles sobre todo en estas edades, lo que es la realidad, porque son niños que están aprendiendo, pero les sigo leyendo lecturas de fantasía, porque me gustan, porque son niños que están conociendo el mundo, el mundo tal y como es, y se lo estamos distorsionando con la fantasía. [...] aunque me gustan las historias, igual ahora estoy más a favor de leerles más historias reales. Al menos hasta cierta edad, hasta los seis años o así.</i> 	<p>Marta es partidaria de la lectura de cuentos sobre valores educativos. Además, explica que, según su opinión profesional, hasta los seis años es más apropiado leerles cuentos realistas y no fantasiosos, porque la fantasía distorsiona la realidad y dificulta el conocimiento del mundo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> – Marta: <i>“La bella durmiente” se lo leí porque me pidió que se lo leyese, pero los he escondido para no los coja [risas]. El de la “Cenicienta”, el de “La Bella y la Bestia”, igual se los leo más adelante, pero es que no me gustan esas historias.</i> 	<p>No le gustan los cuentos populares. En la entrevista informal explica que los considera violentos y poco educativos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> – Joaquín: <i>te transporta a un mundo como fantástico, el tema de la imaginación también lo activa ¿no?, vas visualizando los personajes, lo que es el paisaje, el entorno donde gira la historia de lo que están leyendo.</i> 	<p>Joaquín es partidario de la literatura fantástica, la considera la más apropiada para el alumnado de primaria.</p>
<ul style="list-style-type: none"> – Joaquín: <i>yo creo que captar el lenguaje simbólico les cuesta, entienden el literal, pienso yo.</i> – Marta: <i>yo pienso que son muy literales, sobre todo con niños tan pequeños. Igual niños de instituto... sería diferente, pero niños de primaria, yo creo que son muy literales y no ven más allá.</i> 	<p>Joaquín y Marta opinan que los niños y niñas de primaria no tienen la capacidad de comprender el lenguaje simbólico y que hacen lecturas muy literales de las obras.</p>
<ul style="list-style-type: none"> – Marta: <i>sí que puedo explicar en un cuento las partes que tiene un cuento, pero igual no puedo explicar la simbología porque simplemente no lo sé, entonces eso también es importante, estar formándose...</i> 	<p>Marta admite que no cuenta con la formación suficiente para comprender y explicar la simbología de los cuentos.</p>

El fomento del pensamiento crítico

Tras comentar con el profesorado algunas de las respuestas emitidas por los niños y niñas en las conversaciones literarias, los tres opinan que se trata de un enfoque interesante para trabajar en el aula y ayudar al alumnado a desarrollar el pensamiento crítico y llegar a sus propias conclusiones. El maestro del centro concertado comparte una queja personal y explica que el ritmo de trabajo que debe seguir no le permite realizar este tipo de actividades como a él le gustaría y lo lamenta porque realmente le resulta acertada. Emerge una vez más el deseo de cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el entorno escolar.

Tanto la maestra del centro rural como el maestro del centro concertado consideran que, en primaria, los estudiantes son sinceros y espontáneos y, en ocasiones, carecen de filtros. No obstante, también opinan que suelen responder lo que creen que los adultos quieren escuchar, y reproducen aquellos mensajes que tienen interiorizados porque así les han sido transmitidos. Se corrobora de esta manera el sesgo de deseabilidad social. Además, los maestros de los colegios urbanos comentan que, cuando dirigen este tipo de tertulias en el aula, al alumnado le cuesta salirse de los esquemas aprendidos y que sus respuestas suelen ser superficiales y centradas en anécdotas personales, como observa la investigadora en las diversas experiencias vividas. Se confirma el entusiasmo que manifiestan las niñas y niños cuando se les ofrece la oportunidad de hablar sobre sí mismos.

Estos testimonios ponen de manifiesto la necesidad de formación del profesorado y la reestructuración de las dinámicas de aula, que permitan llevar a cabo estrategias para potenciar el pensamiento crítico de los estudiantes, fomentando el estudio de las respuestas lectoras mediante el enfoque de las conversaciones literarias, valorado positivamente por los docentes implicados. Se aporta una respuesta a esta necesidad en forma de actividad didáctica en el último capítulo de la tesis doctoral.

Tabla 8.12.

Testimonio del profesorado respecto al fomento del pensamiento crítico

<p>– Carlos: respondían lo que ellos creían que tú querías escuchar, lo que tienen interiorizado. [...] Yo creo que no solamente son las convenciones sociales o lo que los demás quieren escuchar, sino que yo creo que estos chicos todavía son sinceros, en ese sentido de que son capaces de expresar cosas diferentes de lo que sería políticamente correcto.</p>	<p>Carlos considera que, en primaria, las niñas y niños son espontáneos y sinceros. Tanto él como Marta admiten que observan el sesgo de deseabilidad social: el alumnado responde lo que piensa que la persona adulta quiere escuchar, porque interioriza lo que se le transmite.</p>
<p>– Marta: es que es lo que les transmitimos a ellos también, es que mentir está mal, y a los padres no hay que mentirles, si tú haces una promesa, tienes que cumplirla.</p>	

– **Joaquín:** yo creo que les puede ayudar según la temática que estén leyendo, les puede ayudar a ser más críticos. [...] También hay lecturas con las que se pueden debatir ciertos aspectos de lo que se está narrando, lo que va sucediendo, y cada uno pueda dar su opinión, se puede crear una actitud crítica, ¿no?

– **Marta:** cuentas la historia y luego sí que vas preguntando, haces preguntas hasta que los niños llegan a la conclusión, pues de la importancia de ayudarse unos a otros. Sacas el tema y van participando los niños. No suelo explicarles yo nada... “pues este libro trata sobre...”, sino que lo van deduciendo ellos.

– **Marta:** Sobre todo, ir haciendo preguntas y que ellos lleguen a esa conclusión. [...] Te van contando ellos lo que opinan sobre... sí que suelo hacer las que has comentado de qué parte del libro te gusta más o qué personaje te gusta más, el por qué, qué personaje te ha gustado menos

– **Carlos:** contamos con una limitación importante de tiempo porque tenemos muchísimas cosas que hacer. Entonces, las cosas están limitadas, se hace lo que se puede hacer [...] y también tengo que decirte que no se dedica todo el tiempo que sería necesario, es verdad, es verdad. Sí que se lleva en la cabeza la posibilidad de que puedan expresarse, hablar, dar sus orientaciones, vale, cada vez estamos más limitados, es una protesta que es personal. [...] Entonces, cada vez los tiempos de los que disponemos para trabajar son menores, se hace lo que se puede, pero muchas veces no hacemos todo lo que me gustaría hacer.

– **Carlos:** sí que pueden hablar de si les ha gustado, si no les ha gustado, si hay algo en concreto que les ha llamado la atención, la forma de ser el personaje o el lugar en el que transcurre la historia, pero se limitan a ser bastante superficiales. No se produce “me he sentido especialmente triste por lo que le ha pasado a fulanito personaje”, pues no, no llegamos, [...] en general es bastante superficial y te cuentan cosas muy generales.

– **Joaquín:** sí, sí que fomento el debate, en algunos casos se me va de las manos, porque empezamos ya a debatir demasiado, el debate se extiende y, aunque creo que es algo positivo, pero ya empiezan a poner ejemplos “pues a mi tío le pasó tal cosa” entonces, muchas veces hay que cortarlos, porque ya se empiezan a descentrar comentando cuestiones muy particulares que están relacionados con lo que debatimos y sus vidas.

– **Joaquín:** es como una mentalidad muy tradicional, de lo que están acostumbrados. Digamos... lo que esperan y a lo que nos han acostumbrado de cómo deben terminar los cuentos ¿no? y entonces les cuesta salirse de ese esquema.

Joaquín y Marta opinan que el debate literario es apropiado para fomentar el **espíritu crítico**. Hay que dirigir al alumnado para que vaya alcanzando sus propias conclusiones.

Carlos emite una protesta personal y afirma que, aunque considera muy acertado hacer debates literarios en el aula, la realidad es que se encuentra **limitado** y no puede trabajar como le gustaría.

Carlos y Joaquín explican que, en su experiencia, los debates con el alumnado se centran en diferentes aspectos del libro, pero de forma **superficial**, y se acaban centrando en anécdotas personales.

Joaquín añade que, en su opinión, les cuesta salirse de los esquemas.

La influencia de los estereotipos de género

El profesorado confirma que observa diferencias entre los gustos y comportamientos de los niños y las niñas. Considera que esta diferenciación tiene un origen cultural y social, que se fomenta desde las mismas familias, pero que también se perpetúa a través de los medios de comunicación, en especial de la televisión, que muestra unos roles estereotipados que niñas y niños aprenden e interiorizan. Además, observa que, en los libros destinados a un público infantil y juvenil, también hay una división clara de roles en los personajes masculinos y femeninos. “Los hombres encarnan la aventura, mientras que las mujeres encarnamos el hogar, sin más vuelta de hoja” (Steinem, 2021, p.27).

Por ese motivo, a la maestra del centro público rural le resultan coherentes las descripciones que los estudiantes realizan de los personajes del cuento “El príncipe rana”. Opina que la desigualdad por motivos de género es un tema importante, pero admite que no lo trabaja en el aula por dos motivos: por un lado, el ritmo de trabajo que debe seguir para cumplir con las programaciones no le permite profundizar en los temas tratados; por otro, y a micrófono cerrado, admite no contar con la formación suficiente como para afrontar la educación de su alumnado desde un enfoque feminista. Rosa Vázquez y Asunción Aragón (2021) afirman que

la perspectiva de género (PG) en la formación inicial del profesorado sigue siendo una asignatura pendiente en las titulaciones de las facultades de educación [...]; un hecho que dificulta, de manera notoria, el que el alumnado, futuro profesorado, disponga de herramientas que le permita comprender las desigualdades de género, [...] esa ausencia de formación tampoco le ayuda a disponer de un conocimiento que, como herramienta epistemológica, le permita analizar de manera crítica las injusticias motivadas por las desigualdades de género, existentes tanto en las instituciones educativas como en cualquier otra institución y en otros ámbitos de la sociedad (p. 293).

A través de los testimonios del profesorado y la observación de su trabajo en el aula se corrobora la necesidad de una formación feminista del profesorado, como se argumenta en esta investigación.

Tabla 8.13.

Testimonio del profesorado respecto a la influencia de los estereotipos de género

<p>– Carlos: en situaciones de estas que están interiorizadas, aunque después hablas con ellos de que todos los niños y las niñas pueden..., lo aceptan y lo tienen como asumido en teoría, pero a la hora de poner en práctica empiezan a ver esas diferencias, [...] incluso en comentarios que no pueden pasar desapercibidos y que están en el ADN, y eso va costar superarlo, lo que pasa es que tenemos que seguir trabajando por eso, pero están ahí, en los roles de chicos y chicas, cada vez está más difuminado pero sigue habiendo, y también por parte de las familias se nota, si es chica o si es chico, un trato diferente y eso es algo que hay que ir superando, es mi idea, con paciencia, sin dar un paso atrás pero sabiendo que no se puede conseguir esa igualdad en un plazo corto de tiempo porque está muy interiorizada.</p>	<p>Los tres docentes observan diferencias entre los gustos y los intereses de niños y niñas y asumen que estas diferencias son un hecho social y cultural. Y aunque el alumnado tenga la capacidad para percibir las, admiten que perviven ideas estereotipadas muy arraigadas.</p>
<p>– Marta: sí que veo diferencias entre chicos y chicas. [...] Las chicas quieren ser princesas, o la importancia también del físico, de las vestimentas, y los niños normalmente quieren ser superhéroes, más relacionado con la fuerza. [...] Te iba a decir que es cultural, [...] pienso que es algo social, pero no lo sé.</p> <p>– Marta: yo lo veo en la televisión, que está transmitiendo constantemente cómo tiene que ser una mujer ideal y un hombre ideal y es peor en el caso de las mujeres.</p>	<p>Esta división de roles es asimilada por el alumnado a través de los comportamientos de las familias y de los estereotipos presentes en la televisión o en las obras literarias.</p>
<p>– Joaquín: yo creo que sí, los personajes femeninos las chicas y los masculinos los chicos. [...] En muchos casos los masculinos suelen ser, digamos, como héroes y las chicas como más dulces.</p> <p>– Joaquín: el tema de los libros de fútbol a ellas no le solía llamar tanto la atención, a ellas les gusta más los libros de aventura y... me parece, un libro que se llama Kika... Kika Superbruja, ese tipo de libro les gustaba mucho.</p>	
<p>– Marta: pues que también me parece normal, es que realmente si me lo hubieras preguntado a mí a esa edad también te hubiera dicho lo mismo. Porque asocias a un príncipe y a una princesa con ese... ves esos atributos como algo positivo, y a un príncipe y a una princesa con esos atributos, con lo mejor, pues tiene que ser guapa... [...] Es que en los cuentos que he leído es que son así.</p>	<p>Marta explica que las respuestas del alumnado a la hora de definir a los personajes de “El príncipe rana” le resultan coherentes, considerando el tipo de cuentos con los que está familiarizado.</p>
<p>– Marta: yo pienso que tiene que ser más de familia y que tú puedas influir desde el colegio, pero es que en el colegio les damos muchísimas asignaturas, estamos constantemente matemáticas, sociales, naturales... es que tampoco podemos trabajar todo. Entonces, aunque lo intente... y ojo, que me parece igual más esencial trabajar eso que matemáticas o lenguaje [...] porque realmente vivimos en una sociedad y sería lo prioritario, pero no es así.</p>	<p>Marta admite que, aunque detecta esas desigualdades, no suelen trabajarse en las aulas. El profesorado prioriza la enseñanza de las materias.</p>

Los tres docentes inciden en la gran influencia que tiene la televisión entre el alumnado y, aunque intentan potenciar la lectura literaria como agente socializador y educador entre sus estudiantes, sienten que trabajan contracorriente. Larrañaga y Yubero (2005) y Molina (2006) inciden en que el hábito lector debe fomentarse desde todos agentes socioculturales: familia, escuela y, por supuesto, medios de comunicación, por la potente repercusión que tienen en los procesos educativos de niñas y niños. Así lo afirman Lomas (2001), Del Moral *et al.* (2010), Varela (2014), Camps (2020), Subirats (2021) y Steinem (2021), entre otras.

En la opinión del profesorado, los medios de comunicación, la televisión, la publicidad y los videojuegos influyen más en el alumnado que los libros que leen, y es por eso que deben ser empleados como aliados en las aulas, tal y como se plantea en las conclusiones y en las actividades propuestas en la presente investigación.

Tabla 8.14.

Testimonio del profesorado respecto a la influencia de la televisión

<p>– Joaquín: <i>puede que haya cierta conexión con, a lo mejor... con experiencias o películas que hayan podido ver en el cine o la televisión. [...] Más que cine, televisión posiblemente.</i></p>	<p>Los tres señalan que la televisión es una influencia mucho más importante para el alumnado que la lectura o la propia escuela. También consideran influyentes los medios de comunicación, el cine, los videojuegos y la publicidad.</p>
<p>– Carlos: <i>ya se va viendo algún anuncio en el que no están los roles divididos, pero cada vez en la escuela tienen influencia menor, en la forma de pensar y en la forma de actuar de los niños, comparado como hace 40 años, por ejemplo, en que la única forma de conseguir aprender a convivir era prácticamente la escuela, no había otra, ahora hay muchos más elementos de influencia en el niño y de hecho nosotros tenemos que estar continuamente a contracorriente. [...] Está pasando y de hecho la influencia es cada vez mayor, los videojuegos, las consolas, televisión.</i></p>	
<p>– Carlos: <i>es un agente que desde el colegio pretendemos que sea importante pero la realidad es muy tozuda, entonces se te escapa, se te escapa, es decir, es que ven en la televisión el anuncio y eso les refuerza más unas situaciones de lo que tú podrías o que ellos podrían asumir leyendo un libro.</i></p>	
<p>– Marta: <i>que realmente sean los intereses de los chicos, sí, pero no que esté influido por lo que leen. [...] Yo creo que está influido por la sociedad y más que nada por la televisión, porque los medios de comunicación están más... ven más la televisión que no lo que puedan... los libros que leen.</i></p>	

Durante las intervenciones didácticas con el alumnado en los tres centros, se comparten y comentan las lecturas seleccionadas con el profesorado. Ninguno de los tres había leído las obras propuestas, pero las consideran muy acertadas e interesantes. Sí conocen otras obras y colecciones que fomentan la igualdad de género, aunque los docentes de los colegios públicos admiten que no las leen en sus aulas. El maestro del centro urbano considera que no es fácil trabajar con este tipo de

lecturas porque las niñas y los niños tienen unas ideas muy arraigadas y les cuesta asimilar nuevos roles o modelos. La maestra del centro rural no selecciona obras específicas para trabajar la igualdad de género, pero sí procura que los libros que lee con su alumnado no contengan lenguaje machista o discriminación de ningún tipo. Cabe mencionar, como se expone al final del capítulo, que tras esta experiencia la maestra decide ampliar su biblioteca personal siguiendo las recomendaciones de la investigadora.

Tabla 8.15.

Testimonio del profesorado respecto a las lecturas que fomentan la igualdad de género

<p>– Joaquín: <i>la adaptación a esa rotura de esquemas no va a ser fácil, les va a costar asimilarlo, pero igual con el tiempo y si se fuera fomentando eso se podría conseguir.</i></p>	<p>Los tres docentes valoran positivamente la proliferación de obras literarias innovadoras que fomenten la igualdad de género. Joaquín considera que no es fácil trabajar con este tipo de obras porque supone una ruptura de esquemas. Y Marta, aunque trata de seleccionar lecturas que no contengan lenguaje ni ideas machistas, no trabaja con estas colecciones.</p>
<p>– Marta: <i>no lo suelo tener en cuenta cuando cojo un libro, pero te puedo decir que los libros que cojo no tienen un lenguaje machista o donde haya una diferenciación de género.</i></p>	
<p>– Marta: <i>sí que he visto bastantes editoriales que han modificado o han adaptado los cuentos tradicionales, pero no he llegado ni a leerlos ni los he trabajado en clases.</i></p>	
<p>– Carlos: <i>la tendencia es verdad es que se está haciendo un esfuerzo importante en la literatura infantil para superar estos temas de diferencias de género. Por lo menos los títulos que ahora están leyendo y que puedes ojear, yo creo que la tendencia es a ir superando esta situación, yo creo que van más adelantados lo que es la literatura infantil que la sociedad en general.</i></p>	

Los tres docentes agradecen haber formado parte de la investigación, pues consideran que las actividades realizadas son muy acertadas y necesarias para su alumnado y además suponen una ruptura de las rutinas diarias, lo que implica un efecto motivador en los estudiantes. La maestra del centro rural solicita una segunda reunión y manifiesta su interés por recibir más formación en educación literaria y en perspectiva de género. Los maestros de los centros urbanos opinan que este tipo de intervenciones educativas son muy bien recibidas y valoradas por los equipos directivos y ofrecen sus aulas para futuras investigaciones, con el fin de aportar su grano de arena a la comunidad científica en pos de la mejora de la práctica docente.

Tabla 8.16.

Testimonio del profesorado respecto a las intervenciones didácticas

– Marta: <i>bueno, pero me tienes que enseñar más [risas].</i>	Marta muestra interés en formarse más.
– Joaquín: <i>al equipo directivo les pareció bien, de hecho, agradeció la actividad, al equipo directivo lo que es fomentar la expresión oral y escrita les gusta y entonces es una actividad que les viene bien a ellos y no pusieron ningún tipo de impedimento sino todo lo contrario.</i>	Joaquín y Carlos reiteran el agradecimiento y la buena disposición de sus centros para colaborar con investigaciones de esta naturaleza.
– Carlos: <i>para mí esto es lo normal, no es que hayamos hecho nada extraordinario, sino que cualquiera que necesite algo y todo lo que sea participar en la clase pues fenomenal.</i>	

Por último, en relación con la retribución hacia los participantes, fin último de las investigaciones de esta naturaleza, cabe destacar que, tras la realización de las entrevistas y, especialmente, después de que el profesorado tuviese acceso a las transcripciones de las mismas, el maestro y la maestra de los colegios públicos contactaron con la investigadora para informarle de que toda la experiencia vivida había significado un proceso de aprendizaje y sensibilización en torno a los temas tratados.

El maestro del colegio público urbano aceptó el ofrecimiento de su equipo directivo de ocupar el puesto de Coordinador de Planes de Igualdad de su centro, ya que implicaba recibir diversas formaciones en materia de igualdad de género. Por su parte, la maestra del centro público rural decidió formarse en Literatura Infantil y Juvenil con perspectiva feminista y amplió su colección personal adquiriendo una serie de cuentos en base a recomendaciones de la investigadora, como los empleados en esta investigación, y otros de autoras relevantes, entre los que destacan *Arturo y Clementina*, *Rosa Caramelo* y *La historia de los bonobos con gafas*, de Adela Turin, *Cuentos de Buenas Noches para Niñas Rebeldes*, volúmenes I y II, de Elena Favilli y Francesca Cavallo, y la colección *Pequeña & GRANDE*, de María Isabel Sánchez, entre otros.



IV. CONSIDERACIONES FINALES

The background of the page is a soft-focus photograph of a sunset. The sky is a mix of light purple, pink, and yellow, with a bright sun visible in the lower right corner. In the foreground, there are silhouettes of trees and a hot air balloon floating in the distance.

CAPÍTULO 9.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 9.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se exponen, en primer lugar, los resultados y las conclusiones finales de la investigación realizada a lo largo de 8 años en torno a la influencia de la lectura literaria en la construcción de las identidades de género de niñas y niños. A continuación, se plantean una serie de propuestas didácticas orientadas a fomentar el hábito lector, a ampliar el bagaje literario del alumnado y a potenciar su capacidad para reflexionar de forma crítica. Por último, se describen las limitaciones del estudio y se proponen unas líneas de investigación futuras, en base a inquietudes e intereses que han emergido a lo largo del proceso.

9.1. Discusión y conclusiones

Esta tesis doctoral comprende una investigación centrada en realizar un análisis, desde una perspectiva crítica y de género, de un corpus de lecturas literarias, con el fin de conocer y comprender la influencia de los modelos presentes en dichos relatos en la construcción de las identidades de un grupo de estudiantes aragoneses. Para ello, mediante diferentes enfoques, se ha explorado la presencia o ausencia de ideas y creencias sexistas, así como de actitudes basadas en estereotipos, y se ha indagado sobre la posibilidad de que estén influenciadas por los modelos que transmiten las obras literarias infantiles.

Antes de emprender la investigación se formularon una serie de cuestiones en torno al fenómeno que sirvieron de guía para reflexionar y definir los objetivos de investigación. El enfoque del estudio, la etnografía educativa, no contempla la generalización de los resultados, pero sí la transferencia a grupos de características similares; por tanto, se podrá dar respuesta a estas cuestiones, pero no de manera categórica.

¿Leen las niñas y los niños? ¿Se consideran buenas lectoras y buenos lectores?

Tras el paso por cinco centros educativos de diferentes contextos socio-culturales del territorio aragonés, con alumnado muy diverso, se puede concluir que estos participantes disfrutaban de la lectura y la consideran una afición. Además, uno de los aportes relevantes de esta investigación ha sido la emergencia de la categoría *autopercepción como lectoras y lectores*.

En la primera fase de trabajo de campo, mediante el uso de cuestionarios, las alumnas y alumnos aportaron datos respecto a su hábito lector, analizados por la investigadora en base a unas premisas teóricas, para determinar el porcentaje de participantes de cada categoría¹⁴³. El hábito lector, definido por Yubero y Larrañaga (2005) como una actitud positiva hacia la lectura, se desarrolla, según los autores, con tres elementos: el conductual, el afectivo y el cognitivo, es decir, dedicar tiempo a leer, sentir placer y disfrutar leyendo, y considerar la lectura una actividad valiosa y positiva. Para segmentar la muestra, Yubero y Larrañaga (*ibídem*) emplean, como criterio, el cruce de dos variables: tiempo dedicado a la lectura y número de libros leídos durante un año, y codifican las variables para establecer las categorías de asignación lectora¹⁴⁴. Además, estudian los efectos de dos sesgos: la *deseabilidad social* y el *autoengaño*.

En la situación de *deseabilidad social* el sujeto intenta mostrar una actitud y comportamiento favorables ante la audiencia (en este caso ante el entrevistador) con respecto a su nivel lector, se trata de mostrar una impresión favorable falseando —en positivo— las respuestas, hasta acercarlas a lo deseable. En cuanto al autoengaño, es posible que los sujetos se nieguen a aceptar que tienen un déficit en lectura, ya que se la considera importante socialmente (pp. 48-49).

Para evaluar el componente conductual preguntan: «¿estás leyendo algún libro en este momento?». A continuación, solicitan los títulos y los nombres de las autoras o autores de sus tres últimos libros leídos, y la tipología de lectura más escogida. Para evaluar el componente afectivo, formulan la pregunta «¿por qué lees?». Por último, para explorar el componente cognitivo, llevan a cabo “una prueba de evocación espontánea de rasgos” (p. 46), que permite definir los estereotipos de “buen lector” y “mal lector”. Tal y como explican los autores, la imagen de persona lectora es considerada socialmente positiva y deseable, ya que se asocia leer con tener cultura y conocimientos. “Por ello, la representación social que tengamos de la lectura puede ser fuente de motivación o desmotivación lectora y nos acompañará en nuestras relaciones cotidianas, orientando nuestra relación con la lectura” (p. 44).

Los planteamientos de Yubero y Larrañaga (2005) resultaron inspiradores en la fase de evaluación de esta primera actividad educativa. Se trabajó con un grupo de 5º de Educación Primaria de un colegio concertado y con un grupo de 1º y otro de 2º de ESO de un Instituto. Las frecuencias obtenidas respecto

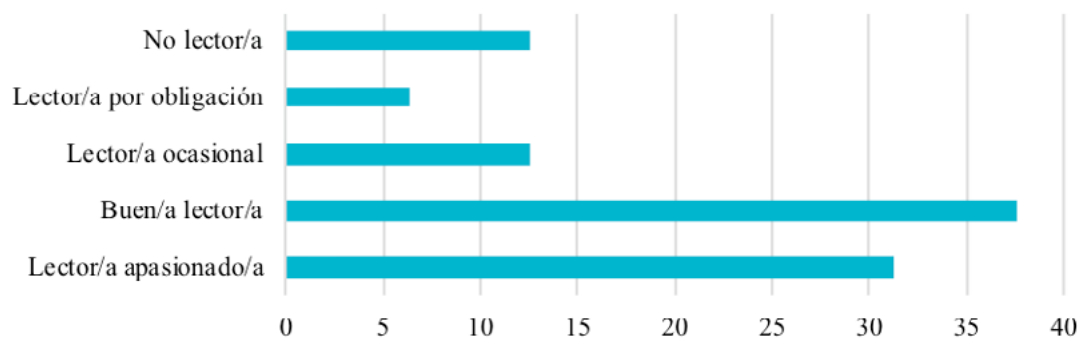
143 Las categorías asignadas por la investigadora son lector/a apasionado/a, buen/a lector/a, lector/a ocasional, lector/a por obligación y no lector/a.

144 Las categorías consideradas por Yubero y Larrañaga (2005) son no lector, lector ocasional, lector habitual y falso lector.

al perfil lector fueron: 31,3% de lectores/as apasionados/as, 37,5% de buenos/as lectores/as, 12,5% de lectores/as ocasionales, 6,3% de lectores/as por obligación y 12,5% de no lectores/as. Cabe destacar que cerca de un 70% del alumnado considera la lectura una actividad interesante, valiosa y placentera.

Figura 9.1.

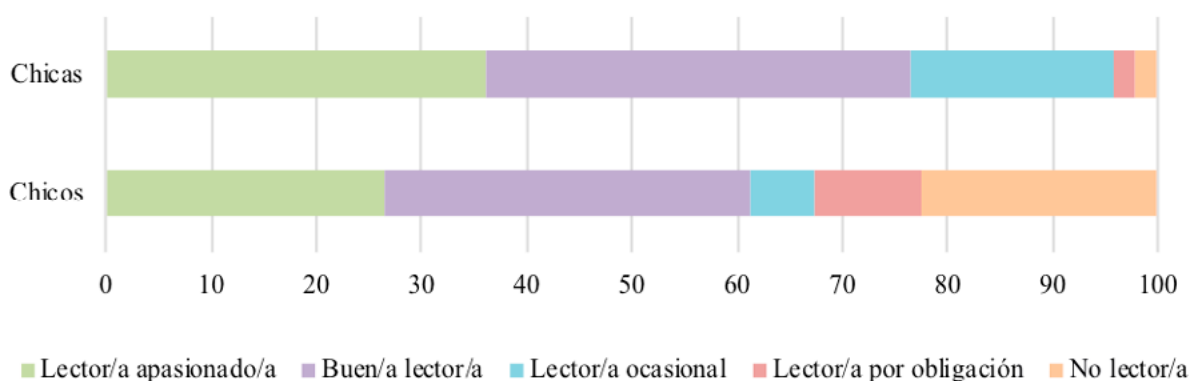
Frecuencias de las diferentes categorías del perfil lector de los participantes del IES Pilar Lorengar y del Colegio concertado Don Bosco



No obstante, el número de participantes que afirman ser buenos lectores disminuye drásticamente en el grupo de 2º de la ESO, al mismo tiempo que aumenta el de no lectores. Se deduce que este grupo de adolescentes que tenían afición por la lectura ha ido perdiendo el interés al comenzar la etapa de educación secundaria, si bien es cierto que pueden darse otros motivos o circunstancias concretas en este grupo que no han sido exploradas ni analizadas. Por otra parte, al desagregar los datos por género, se observa que es mayor el porcentaje de chicas que son lectoras apasionadas y buenas lectoras, mientras que en los chicos es mayor el porcentaje de no lectores.

Figura 9.2.

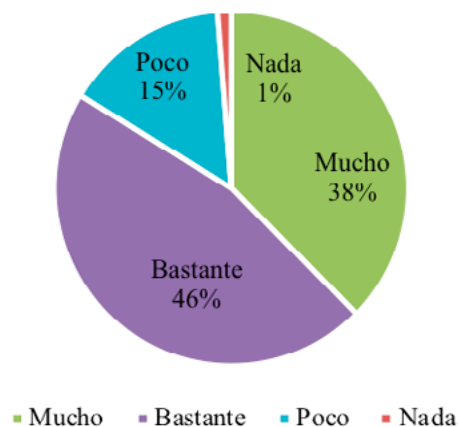
Perfil lector del alumnado del IES Pilar Lorengar y del Colegio Don Bosco en función del género



En el segundo acceso al campo, se acudió a tres centros de educación formal y uno de educación no formal: un colegio público urbano, otro rural, un colegio concertado urbano y una ludoteca municipal de barrio rural. Los participantes pertenecían a los últimos cursos de educación primaria. Durante la intervención educativa, se pidió al alumnado que describiera distintos aspectos de su hábito lector y, de esta manera, se pudo indagar sobre cómo ellos y ellas definían lo que, en su opinión, es ser un buen lector o una buena lectora. Por tanto, la nueva categoría de análisis *autopercepción como lectores y lectoras* se construye mediante un acuerdo intersubjetivo entre la investigadora y los participantes, y se nutre de las respuestas a este cuestionario y de otros datos recogidos a lo largo de la investigación: escrituras creativas, tertulias literarias y entrevistas con el profesorado. No se debe obviar el hecho de que las niñas y niños puedan estar condicionadas por las expectativas de las personas adultas de su entorno (docentes y familias) respecto a qué libros y cuántos deberían leer, y a la importancia que estas personas adultas le otorgan a la lectura literaria. Yubero y Larrañaga (2005) señalan que existe “una controversia social entre el prestigio de la lectura y la valoración de la actividad de leer por placer” (p. 45). De hecho, los resultados muestran que los estudiantes tienen una interpretación particular de lo que significa ser “buen lector” o “buena lectora”, condicionada por su entorno. Por eso, al mismo tiempo que se exploran los significados otorgados por niños y niñas en torno al hábito lector, se busca validar sus opiniones, gustos e intereses para comprender de qué manera vivencian el acto de leer y poder diseñar estrategias eficaces de fomento de la lectura. Se infiere que, si se consideran buenos y buenas lectoras, se comportarán como tales, su interés y su gusto por la lectura aumentará y leerán cada vez más libros y de más calidad.

Figura 9.3.

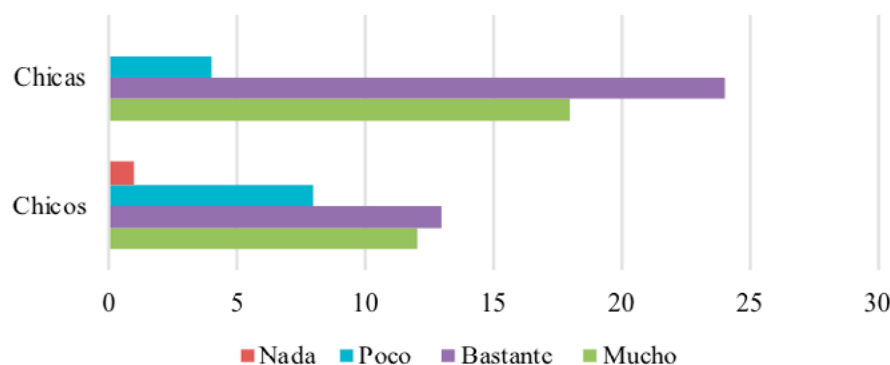
Proporción de respuestas a la pregunta ¿Te gusta leer? del alumnado de los cuatro centros: Público urbano, público rural, concertado urbano y ludoteca municipal



En esta ocasión, los resultados muestran que son minoría quienes afirman que leer les gusta “poco” o “nada” (16,25%), frente a una gran mayoría (83,75%) que afirma que le gusta “bastante” o “mucho”. La distribución por centros es similar, pero se encuentran diferencias desagregando los datos por género: son mayoría las chicas que indican que les gusta leer “bastante” o “mucho” y minoría las que indican que les gusta “poco”. La respuesta “nada” tan solo la indican chicos.

Figura 9.4.

Frecuencia de respuestas distribuidas por género a la pregunta ¿Te gusta leer? del alumnado de los cuatro centros: Público urbano, público rural, concertado urbano y ludoteca municipal



Al preguntarles por los motivos de su gusto por la lectura¹⁴⁵, la mayoría afirma que leer le resulta entretenido y divertido, una buena manera de disfrutar del tiempo libre, que le permite evadirse de su día a día, desconectar de sus preocupaciones, relajarse y sumergirse en mundos fantásticos para conectar y empatizar con los protagonistas de las historias. Algunos recalcan que, al leer, aprenden nuevas palabras y nuevos conceptos, y que sienten más interés por unos títulos en particular, relacionados con sus gustos y aficiones. Les enganchan ciertas sagas y, si un libro les gusta, intentan buscar otro del mismo autor o autora. Hay niñas y niños que comentan que su pasión por la lectura ha sido contagiada por sus madres y padres, ávidos lectores, y que disfrutaban compartiendo su afición con hermanos, hermanas y otras personas queridas. Hay quienes indican que la lectura les encanta, pero que no pueden leer tanto como les gustaría debido al exceso de tareas escolares o a las actividades extraescolares, y por ese motivo afirman que les gusta leer “bastante” en lugar de “mucho”. Si realmente la escasez de tiempo o el cansancio tras realizar sus obligaciones son motivos que propician el *desenganche lector*, se debería tener en cuenta a la hora de planificar actividades y

145 Motivos similares a los obtenidos por Yubero y Larrañaga (2005).

tareas escolares. Por último, cabe señalar que la educación literaria es fundamental para desarrollar la capacidad de comprensión lectora. Una competencia lingüística deficiente, como afirma Molina (2006) es uno de los factores del fracaso escolar, ya que afecta a todas las áreas de conocimiento, curriculares y sociales.

¿Qué libros leen con más interés?

Tras analizar los datos obtenidos en las diversas investigaciones educativas, se observa que las diferencias «intragrupa» son mayores que las diferencias «intergrupa», es decir, hay ciertos títulos comunes entre centros que les gustan tanto a chicas como a chicos, pero otros títulos varían en función del centro y del género. La causa puede tener sus orígenes en las lecturas obligatorias que se proponen desde los departamentos de Lengua castellana y Literatura, y esto obedece a su vez a la promoción comercial y a la publicidad del mercado editorial a la que se somete al profesorado.

Durante la primera intervención didáctica, se detectan diferencias importantes entre las lecturas mencionadas por chicas y chicos. Además, en ambos centros se evidencian el efecto contagio entre el alumnado y la influencia de la formación del profesorado en la selección de títulos.

En el colegio concertado, cuyo alumnado cursa 5º de Primaria, abundan las sagas de moda promocionadas por el mercado editorial, como *Gerónimo Stilton*, *Las aventuras del Capitán Calzoncillos*, *Bat Pat*, *Kika Superbruja* o *Los juegos del hambre*, entre otras, y títulos de LIJ relevantes, como *La historia interminable*, *Momo*, *Moby Dick* y *Manolito Gafotas*. Las niñas, por su parte, también indican obras catalogadas por el mercado como libros “para niñas”, que perpetúan modelos estereotipados e influyen en sus gustos y en sus identidades, por ejemplo: *El diario de Sofía*, *Tea Stilton*, *Valentina*, *¿Nacho o Daniel?*, *Las tres amigas* o *La banda de Zoe*.

El alumnado del instituto público, que cursa 1º y 2º de ESO, cita a numerosas autoras y autores de relevancia nacional e internacional y, entre todas estas obras, se encuentran las lecturas obligatorias seleccionadas por el profesorado para su asignatura, aunque escasean los clásicos. Los autores de LIJ más nombrados son Ana Alcolea, Laura Gallego, Jordi Serra i Fabra, Fernando Lallana, Carlos Ruiz Zafón, José María Mendiola, Michael Ende, Roald Dahl y J. K. Rowling. También, chicas y chicos indican títulos de sagas juveniles de moda y *best-sellers*, que cuentan con versiones cinematográficas, como las sagas *Crepúsculo*, *Divergente*, *Los juegos del hambre* o las novelas de Dan Brown. Además, las chicas nombran novelas de romántica juvenil de autores de moda como Blue Jeans, Federico Moccia y John Green entre otros, plagadas de estereotipos y destinadas al público femenino. Estas lecturas podrían influir en su manera de establecer relaciones afectivas, de asumir unos roles sociales o de adquirir unos hábitos e interiorizar unas creencias sexistas condicionadas según lo que la sociedad determina como lo apropiado para las mujeres.

Durante la segunda intervención didáctica, en la que se acude a cuatro centros, también se perciben diferencias importantes en función del centro y del género.

En el colegio concertado (5º de Primaria) las series más nombradas por las niñas y niños son *Gerónimo Stilton* y *Diario de Greg*. Por su parte, las niñas también citan *Diario de Nikki*, *Las torres de Malory*, *Los peores años de mi vida*, *Tea Stilton*, *Los Futbolísimos* y *Kika Superbruja*, títulos destinados a público infantil y juvenil. También indican, en mayor medida las niñas, algunos cuentos populares como “Cenicienta”, “Blancanieves”, “La Sirenita”, “La Bella y la Bestia” y “Rapunzel”. Se infiere, por comentarios emitidos posteriormente, que han leído las ediciones ilustradas de Disney, no los cuentos originales. También citan algún cómic, como *Astérix y Obélix*. El tutor del grupo confirma que disfrutan leyendo diarios porque les gusta identificarse con los protagonistas, niñas y niños como ellos, y que en clase fomenta el intercambio de libros.

En el grupo del colegio público urbano (4º de Primaria), las niñas y los niños nombran títulos similares, como las series *Gerónimo Stilton* y *Diario de Greg*, y otro tipo de obras no literarias relacionadas con el mundo deportivo: *A todo fútbol* y *1000 futbolistas: los mejores jugadores de todos los tiempos*. Por su parte, las niñas citan otras series “de chicas” como *Diario de Nikki*, *Tea Stilton*, *El club de las zapatillas rojas* o *75 consejos para sobrevivir al campamento*. Además, tanto niñas como niños nombran algunos cuentos populares como “Caperucita roja”, “Blancanieves” y “La bella durmiente”, obras literarias clásicas como *Viaje al centro de la tierra* y *Alicia en el país de las maravillas* (se desconoce si han leído las obras originales o adaptaciones), y cómics como *Mortadelo y Filemón* y *Astérix y Obélix*. El tutor del grupo comenta que, para fomentar el hábito lector entre el alumnado no lector, presta de su colección personal obras y enciclopedias deportivas. En este caso, se comprueba que son un aliciente, pues son los títulos más mencionados por el alumnado, pero se desconoce si estas lecturas afianzarán el hábito y supondrán un salto hacia la literatura de calidad.

En el centro público rural (4º, 5º y 6º de Primaria), el libro más nombrado por niños y niñas es *¡Qué mala cara tienes!* En este centro, solo los niños nombran las series *Gerónimo Stilton*, *Diario de Greg* y *Los Futbolísimos*, mientras que las niñas citan otras series y obras como *Demonios en camiseta*, *Las Torres de Malory*, *Crepúsculo* o *El mago de Oz*. Ambos indican cuentos populares como “Hansel y Gretel”, “Caperucita roja”, “Blancanieves”, “Los tres cerditos”, y versiones ilustradas de películas de Disney como “Peter Pan” o “Pocahontas”. La diferencia de edad entre el alumnado de este grupo podría justificar la diversidad de títulos. Por otra parte, la tutora explica que, ante la escasez de recursos del centro, ella presta cuentos ilustrados de su colección personal, que son muy bien acogidos por el alumnado.

En la ludoteca municipal (de 2º a 6º de Primaria), los títulos más nombrados por niños y niñas son *Manolito Gafotas* y *Harry Potter*. Los niños también citan la serie *Diario de Greg* y las niñas *Kika Superbruja*. Respecto a los cuentos populares, citan bastantes, siendo “Los tres cerditos”, “Blancanieves” y “Caperucita roja” los más nombrados. En este caso, la diferencia de edad entre los participantes es considerable y se refleja en sus preferencias lectoras.

Se concluye que las series y colecciones infantiles-juveniles impulsadas por el mercado editorial, como *Diario de Greg*, *Diario de Nikki*, *Gerónimo Stilton*, *Los Futbolísimos* o *Kika Superbruja*, por citar algunas, son un éxito entre los niños y niñas de los grupos participantes. Sin duda, el contagio entre unas y otros repercute en que se popularicen más ciertas lecturas y en el hecho de que, quienes comparten esta afición, presenten unos gustos literarios similares. Además, estos títulos cuentan con adaptaciones cinematográficas o televisivas, redes sociales con nuevos contenidos, cuadernos de actividades, material escolar, juguetes y unas potentes campañas publicitarias detrás, convirtiéndose en auténticos fenómenos superventas.

Las políticas del mercado editorial, como explica Luengo (2019), buscan homogeneizar los gustos y perpetuar modelos de feminidad y masculinidad basados en estereotipos sexistas, catalogando las colecciones infantojuveniles en lecturas “para chicas” y “para chicos”. Por eso, no sorprende comprobar que las lecturas favoritas de los niños sean títulos catalogados “para chicos” y que rechacen las obras consideradas “de chicas”, como *Diario de Nikki* o *Tea Stilton*. No sucede lo mismo con las chicas, quienes manifiestan interés por todo tipo de historias.

¿Las personas de su entorno pueden condicionar sus preferencias literarias? ¿La influencia de docentes y familiares condiciona que adquieran el gusto por la lectura o los empuja a leer para complacer la demanda de los adultos?

En base a los resultados obtenidos, se puede afirmar que las niñas y niños participantes se ven influenciadas por las personas de su entorno. Como se explica en el punto anterior, el efecto contagio entre el alumnado es evidente, a los niños y niñas de la misma clase les gustan libros similares y se los prestan, y también se observa que existe una importante influencia de las maestras y los maestros en las lecturas del alumnado. Algunos de los títulos nombrados se corresponden con las lecturas obligatorias elegidas por el profesorado para la asignatura de Lengua castellana y Literatura. En algunos casos, el niño o niña que nombra estos títulos presenta un bagaje literario muy escaso y estas obras son las más recientes que ha leído. En otros casos, ha disfrutado tanto con esta selección que ha buscado otros títulos de las mismas autoras o autores, empezando de esta manera a perfilar sus gustos personales y a definir un corpus de lecturas de referencia. Los gustos del profesorado también se reflejan en las lecturas del alumnado, y se percibe más en los casos en los que la biblioteca de aula es nutrida por la colección personal del maestro o maestra.

En el colegio público rural, los participantes citan numerosos cuentos populares, entre ellos, los ejemplares ilustrados prestados por la maestra. En el público urbano destacan, entre los más leídos, los libros sobre fútbol y otros deportes, prestados por el tutor. El maestro del concertado explica que el centro adquiere unos pocos ejemplares cada curso y que la elección de los títulos se basa en los gustos del alumnado, quien propone en una encuesta qué libros quiere leer. También aceptan donaciones de las familias. Entre sus estudiantes son populares los diarios porque los niños y niñas se identifican fácilmente con los protagonistas y sus historias y porque también disfrutaban escribiendo su propio diario. El maestro fomenta esta actividad en su aula.

La influencia de madres, padres, hermanas, hermanos y otros familiares se evidencia en las respuestas a los cuestionarios. Hay quienes afirman que el gusto por la lectura es algo que han conocido en casa, desde siempre, y que disfrutaban leyendo ejemplares que eran de sus madres y padres, por ejemplo, los cómics de *Mortadelo y Filemón*, *Astérix y Obélix* o *Tintín*. Además, niñas y niños recuerdan que fueron sus madres y sus abuelas, y en menor medida sus padres, quienes les leyeron sus primeros cuentos. Por otra parte, la maestra del colegio público rural y el maestro del público urbano, que cuentan con experiencia profesional en centros con niveles socioeconómicos más bajos, afirman que, en este tipo de centros, el interés por la lectura disminuye. Se infiere que, en ciertas familias con escasos recursos económicos y culturales, no se potencia tanto el hábito lector.

¿Están familiarizados con los cuentos populares? ¿Les gustan? ¿Reconocen sus versiones más primitivas o solo conocen las reescrituras más contemporáneas y versiones Disney?

Cuando se les pregunta a los participantes si les gustan los cuentos, son mayoría quienes responden que sí, en mayor o menor medida. Hay quienes los consideran demasiado infantiles para su edad, pero admiten que sí los disfrutaban años atrás. Marisa Bortolussi (1987) escribe que “hacia la edad de la pubertad se vuelve a invertir la relación dialéctica entre fantasía y realidad: el niño descarta el cuento maravilloso como «irreal» y busca en la literatura una relación realista con el mundo” (p. 100). En general, a las niñas y los niños de estos centros les gustan la fantasía, la magia, las aventuras y los finales felices, así como los ejemplares ilustrados. También disfrutaban cuando les cuentan un cuento en voz alta.

Tabla 9.1.

Listado de los primeros cuentos que recuerdan

NIÑAS	NIÑOS
<i>Caperucita roja (16)</i>	<i>Caperucita roja (7)</i>
<i>Los tres cerditos (5)</i>	<i>Los tres cerditos (7)</i>
<i>Blancanieves (3)</i>	<i>Blancanieves (3)</i>
<i>Cenicienta (3)</i>	<i>Los siete cabritillos (2)</i>
<i>La Sirenita (2)</i>	<i>La bella durmiente (1)</i>
<i>Los siete cabritillos (2)</i>	<i>Hansel y Gretel (1)</i>
<i>La bella durmiente (1)</i>	<i>El libro de la selva (1)</i>
<i>Hansel y Gretel (1)</i>	<i>El rey león (1)</i>
<i>Peter Pan (1)</i>	<i>La oveja mentirosa (1)</i>
<i>El mago de Oz (1)</i>	<i>El Cid (1)</i>
<i>La mona Ramona (1)</i>	<i>El leñador y el guepardo (1)</i>
<i>La granja de Pipo (1)</i>	<i>Tintín y el Yeti (1)</i>
<i>Ricitos de plata (1)¹⁴⁵</i>	

Los cuentos populares que más reconocen coinciden con los primeros que recuerdan: “Caperucita roja”, “Los tres cerditos”, “Blancanieves”, “Cenicienta”, “Los siete cabritillos”, “La bella durmiente” y “Hansel y Gretel”. Por otra parte, hay cuentos populares que admiten no conocer, como “Hermanito y hermanita”, “Barba Azul” o “El príncipe rana”. Este último es reconocido por algún participante, pero no en su versión más primitiva. Reconocen el texto fantasma (Tauveron, 2018b).

Tabla 9.2.

En qué medida conocen los cuentos propuestos

Mucho / Bastante	Poco / Nada
<i>Los tres cerditos</i>	<i>El príncipe rana</i>
<i>La bella durmiente</i>	<i>Barba Azul</i>
<i>Caperucita roja</i>	<i>Hermanito y hermanita¹⁴⁶</i>
<i>Cenicienta</i>	
<i>Blancanieves</i>	
<i>Hansel y Gretel</i>	
<i>Los siete cabritillos</i>	

146 Según indica la alumna, se trata de un “cuento inventado”.

147 Es el más desconocido de todos.

Sin duda, la influencia de la corporación Disney en el imaginario cultural de estas niñas y niños es innegable y reconocen con más detalle aquellos cuentos que han sido llevados a la gran pantalla. Giroux (2001) escribe que “estas películas tienen al menos tanta legitimidad y autoridad cultural para enseñar roles, valores e ideales como los lugares tradicionales de enseñanza, es decir, los colegios, las instituciones religiosas y la familia” (pp. 91-92). De esta manera, las enseñanzas y las ideas que se transmiten en las películas a través de sus historias, sus personajes y sus símbolos, desplazan las de los textos fuente. Un ejemplo paradigmático es que asocian la historia de un príncipe convertido en rana, que debe recibir el beso de una princesa para romper el hechizo, con la película *Tiana y el sapo*. Otro ejemplo surge al compartir en el aula el cuento *Érase dos veces: La Bella y la Bestia*. La mayoría coincide en afirmar que conocía “el clásico de Disney” y hay quien se refiere a este como “el original”. De estas experiencias se deduce que, cuando nombran entre sus lecturas favoritas obras como *El libro de la selva*, *Peter Pan*, *Alicia en el país de las maravillas* o “La Sirenita”, la mayoría se refiere a las colecciones de libros ilustrados de Disney, basados a su vez en los filmes, y no a las obras originales. Giroux (2001) incide en que estas películas “provocan y dan forma a las imaginaciones, los deseos, los roles y los sueños de los niños a la vez que sedimentan simultáneamente sentimiento y significado” (p. 99), y señala la importancia de que madres, padres y comunidad educativa pongan el foco en analizar críticamente y en comprender cómo influyen en la infancia.

¿Son el cine y la cultura audiovisual más influyentes que la literatura para ellos y ellas?
¿Está su imaginario cultural condicionado por los nuevos relatos y modelos presentes en el mundo audiovisual?

Además de la clara influencia de las producciones cinematográficas de Disney en el bagaje cultural de niñas y niños, queda patente que, en estos grupos, la cultura audiovisual y televisiva está muy presente en su día a día y actúa como un agente moldeador de creencias, opiniones y conocimientos.

A la hora de explorar la intertextualidad en sus respuestas y relatos, se pueden encontrar menciones directas a películas infantiles¹⁴⁸ como *Madagascar*, *Los Minions* o *Buscando a Nemo*, y familiares¹⁴⁹ como *Que baje Dios y lo vea*, *Campeones* o *Alfa*. También abundan los títulos de adaptaciones literarias, como las sagas¹⁵⁰ *Harry Potter*, *Crepúsculo*, *Divergente*, *Los juegos del hambre* y otras obras como *La historia interminable* o *El niño con el pijama de rayas*, también familiares. Tanto en los escritos creativos como en las tertulias literarias, los niños y niñas nombran con frecuencia a los superhéroes, personajes a los que admiran y en quienes proyectan sus deseos de ser. También se

148 Aptas para todos los públicos.

149 No recomendadas para menores de 7 años.

150 No recomendadas para menores de 12-14 años.

encuentran alusiones a villanos y monstruos, como Frankenstein o los *zombis*. En menor medida, nombran producciones televisivas como los concursos de talentos y los *reality shows*¹⁵¹, y portales web como *YouTube* que permiten consumir audiovisuales de diferentes formatos a la carta.

Gracias a la proliferación de las plataformas digitales transmedia, las niñas y los niños tienen facilidad de acceso a todo tipo de contenidos audiovisuales. Además, eligen ocupar la mayor parte de su tiempo de ocio delante de las pantallas. María Esther del Moral, Lourdes Villalustre y María del Rosario Neira (2010), en un estudio con alumnado de primaria sobre la asimilación de estereotipos representados en los dibujos animados, concluyen que este tipo de producciones audiovisuales son las más vistas por los estudiantes, y que la mayoría no son infantiles. Las autoras inciden en la necesidad de introducir actividades en las aulas que se apoyen en estas obras.

Con ello, se aprovecharía el interés manifestado por los menores hacia este tipo de historias para explotarlo didácticamente, al tiempo que se favorecería el desarrollo de su capacidad para analizar reflexiva y críticamente las conductas de los famosos personajes animados construidos por los relatos televisivos que consumen habitualmente, y se afianzaría la competencia narrativa (p. 98).

El audiovisual es un poderoso aliado con el que la comunidad educativa debe contar para orientar al alumnado a analizar y comprender la sociedad (Rodríguez, 2014) y desarrollar la alfabetización audiovisual, es decir, la capacidad de leer, entender e interpretar el lenguaje audiovisual y utilizarlo para producir y difundir contenidos a través de los diferentes medios de comunicación, con finalidades diversas. Además, el cine y los dibujos animados, en su condición de relatos de ficción, pueden ser relacionados con el desarrollo de aprendizajes lingüísticos y literarios (Del Moral *et al.*, 2010). Para introducir estas producciones en las aulas, el profesorado debe conocer cuáles son las más demandadas por su alumnado, las que generen más interés, y seleccionar aquellas que presenten modelos positivos y alejados de estereotipos sexistas o, por el contrario, trabajar los modelos dañinos desde una perspectiva crítica. Asimismo, una película o una serie de televisión basada en una novela o un cómic puede resultar una atractiva vía de entrada al texto fuente (González, 2013). Una vez que los niños y niñas conecten con el universo que rodea a una historia y a sus personajes, será más probable que sientan interés por acceder a la obra literaria y vivenciar una inmersión más profunda y rica en matices.

151 Telerrealidad, género televisivo que muestra las vivencias de personas reales (no son actores) en diversas situaciones.

¿Las niñas y los niños son capaces de establecer relaciones intertextuales y puentes entre sus experiencias lectoras y sus vivencias personales e íntimas?

A lo largo de estos años de investigación, se observa una poderosa influencia de obras tanto literarias como audiovisuales en el imaginario cultural de niñas y niños. Y, aunque no siempre son capaces de conectar los cuentos presentados en clase con otros textos u obras si se les pregunta de forma directa, estas conexiones sí que emergen en sus escritos creativos y en las conversaciones literarias.

En los cuentos presentados por el alumnado en el primer acceso al campo, tras la lectura de *La princesa que escogía* de Ana Maria Machado, se pone de manifiesto que la mayoría asocia la idea de monarquía con los relatos folclóricos de ambientación medieval, los clásicos cuentos de princesas, caballeros, brujas y dragones. Se encuentran textos que describen reinos amurallados, grandes castillos, aldeas de campesinos y bosques fantásticos. Hay niños y niñas que presentan en sus cuentos referencias más directas a obras literarias, describiendo reinos de dulces y caramelo, como la casa de la bruja de “Hansel y Gretel” o el universo de *Charlie y la fábrica de chocolate*, mundos acuáticos poblados por sirenas y entornos selváticos como en los que viven Tarzán, Mowgli o Pocahontas. En el grupo de estudiantes de secundaria hubo quienes se posicionaron en contra de la monarquía como institución, y optaron por describir sus universos particulares, en los que se aprecian alusiones a la literatura de fantasía y ciencia ficción, como las novelas de *Harry Potter* o las historias de extraterrestres. Hay incluso quien coloca como protagonistas a diferentes personajes de la factoría Disney. En el grupo de primaria abundan los cuentos de príncipes y princesas, pero también hay relatos inspirados en seres mitológicos, en mundos sobrenaturales y en novelas de misterio.

Durante el segundo acceso al campo, tras la lectura de “El príncipe rana”, se solicita que redacten un cuento y, si lo desean, que se inspiren en el de los Grimm. En el centro público rural la mayoría de estudiantes presentan reescrituras del cuento, con diferentes matices, como la mutación del príncipe o la princesa en gato y el rescate mediante una poción mágica. En el colegio público urbano y en el concertado se encuentra mayor diversidad de historias y más calidad en la redacción, en especial en el segundo. Estos participantes emplean más recursos retóricos e incluyen en sus relatos motivos de cuentos populares. Solo unos pocos cuentos evocan a “El príncipe rana”, pero se encuentran alusiones, más o menos evidentes, a otras obras literarias o a personajes populares como las sirenas, los magos, los dragones y otros monstruos. El profesorado de estos grupos explica que, en sus aulas, las niñas y los niños aprenden a escribir relatos por imitación: primero leen cuentos y luego redactan siguiendo el mismo esquema narrativo, aportando matices a los personajes y a los desenlaces, cada vez con más autonomía. Sin duda, la pobreza de recursos del colegio rural y el limitado acceso a los libros influye negativamente en la educación literaria del alumnado.

En el tercer acceso al campo, en el que se leen los cuentos *Érase dos veces: La Bella y la Bestia*, *El príncipe que bostezaba*, *Niña bonita* y *Señora de los mares*, se corrobora que las niñas y niños manifiestan menor capacidad para establecer relaciones intertextuales cuando se les pregunta literalmente si el cuento les recuerda a otros que hayan leído antes. En relación a las obras de Ana María Machado, la mayoría afirma no haber leído nada similar y solo unos pocos participantes comentan algún título que les evoca al contado en el aula, por detalles, en ocasiones, anecdóticos o incidentales. Por ejemplo, *Niña bonita* es comparado con *Alicia en el país de las maravillas* porque sus protagonistas son una niña y un conejo blanco. Respecto al cuento de Belén Gaudes y Pablo Macías, tan solo lo relacionan con “el original” haciendo alusión a la película de Disney. No obstante, durante las conversaciones literarias mantenidas con los mismos grupos, sí se aprecia cierta capacidad para conectar el relato con otros textos leídos por ellos o, al menos, con historias y personajes populares, como los superhéroes, los dioses egipcios, los monstruos y los magos del universo de Harry Potter.

Por otra parte, se confirma que, durante el proceso de recepción lectora, los niños y las niñas conectan de una forma más intensa y profunda con aquellas ideas relacionadas con sus propias vivencias personales e íntimas y se identifican con los conflictos de los personajes, lo que les ayuda a comprender mejor sus propios sentimientos. Tanto en los escritos como en las tertulias plasman y manifiestan sus inquietudes, como el miedo a la soledad y al abandono del hogar o a que se les juzgue por su aspecto y por sus gustos. También emerge la preocupación en torno a las segundas oportunidades, como les sucede a las nerviosas princesas del *casting* y a la Bestia con su rosa, y al cambio de opinión, como a la princesa que se niega a dormir con una rana, o al padre de Marina, quien finalmente permite a su hija navegar. Algunos cuentos analizados ponen de manifiesto sus deseos y fantasías, por ejemplo, los desenlaces románticos o la derrota de monstruos. De la misma manera, se aprecian aspiraciones y metas conectadas con sus vidas reales, como el deseo de formar una familia, de gozar de éxito profesional o de poseer una serie de comodidades para ellos y los suyos. No son pocos los cuentos presentados en los que se ubican en el papel protagonista y relatan historias sencillas y realistas de niñas y niños que viven aventuras con sus familias y amistades.

¿Cómo se aprende a ser niña o niño y de qué manera influye la educación literaria en este proceso? ¿Pueden sus lecturas intervenir en la construcción de sus identidades de género?

Cada sociedad define unos roles, unas actitudes y unos comportamientos considerados los apropiados para las mujeres y los hombres, que son asimilados por niñas y niños desde edades muy tempranas y reforzados a lo largo de toda la vida por su entorno, lo que consolida el desequilibrio social y las desigualdades, como afirma la comunidad científica especializada. La antropóloga Margaret Mead, en su obra *Masculino y Femenino* (1994), escrita en 1949, explica que la diferenciación social en base a los caracteres sexuales modela las experiencias que las niñas y

los niños vivencian a través de su propio cuerpo y las respuestas del resto de personas respecto a su pertenencia a un sexo determinado, por lo que la primera identificación que asimilan de sí mismas y mismos gira en torno a la feminidad y a la masculinidad. Conforme van construyendo su identidad, experimentan y se comparan con otras personas, entrando “en conflicto directo con los estereotipos sexuales de su cultura” (Mead, 1994, p. 151).

Las niñas y los niños aprenden e interiorizan sus roles asignados mediante diversos procesos de socialización en los que influyen sus familiares, sus iguales y el profesorado, así como los medios de comunicación y el mercado cultural. Con el fin de mantener el *statu quo*, este mercado crea productos destinados a la infancia contruidos en torno a estereotipos de género, que perpetúan roles sexistas y presentan unos modelos polarizados y desequilibrados. Numerosas editoriales, conocedoras del inmenso valor de la Literatura Infantil y Juvenil como herramienta adoctrinadora, publican y promocionan libros y colecciones “para niñas” y “para niños” que, como se ha observado en la presente investigación, condicionan y moldean sus gustos, intereses y aspiraciones mientras que les explican cuál es su lugar en el mundo. Marisa Bortolussi (1987) escribe que las niñas y niños reciben los cuentos como verdades absolutas, que no permiten variantes ni matices. Esta ingenuidad pueril es lo que hace que la literatura infantil sea un arma poderosa y ellas y ellos unos receptores ideales. No obstante, en las últimas décadas proliferan las editoriales que publican obras de autoras y autores que cuestionan el orden establecido y rompen con los modelos estereotipados, como las presentadas en esta investigación.

Que la educación literaria influye en la construcción de las identidades es un hecho incuestionable. Bortolussi (1987) explica que “la experiencia literaria global de la infancia alimenta y estimula la construcción de representaciones que contribuyen a la edificación del Yo” (p. 106). A lo largo de estos años, en los diferentes entornos educativos en los que se ha desarrollado la investigación, se ha podido comprobar que los participantes se autoperceben como buenos y buenas lectoras y consideran la lectura una actividad valiosa y atractiva por diversos motivos: diversión, evasión, aprendizaje de la lengua, interés por unos títulos o series concretas, etc. Los maestros y maestras con los que se ha podido conversar corroboran que, en estas edades, el consumo de obras literarias es muy frecuente, tanto en el ámbito académico como en el tiempo de ocio, pero con matices: en los centros con menos recursos, como el colegio rural de Teruel, el alumnado no dispone de biblioteca, por lo que tiene limitado el acceso a obras literarias abundantes y de calidad. En ese sentido, también influye el nivel socioeconómico de las familias.

No obstante, en general, durante las etapas de primaria y secundaria, el alumnado participa en diversas actividades de fomento de la lectura organizadas por los centros, como visitas a bibliotecas y encuentros con escritoras y escritores, y pueden encontrar en el mercado colecciones nove-

dosas con formatos muy atractivos. Cabe destacar que, en todos los centros a los que se ha acudido para realizar las intervenciones didácticas, la actitud de niñas y niños ha sido muy positiva y han acogido las lecturas y las actividades con interés. En base a toda esta información, se puede afirmar que, en estos grupos en particular, la influencia de la lectura literaria es importante, como también lo será el hecho de que no lean, ya que, a la luz de los resultados, se observa que el hábito lector decae en el grupo de secundaria y son precisamente los no lectores/as quienes presentan textos de menor calidad (o no presentan ningún texto) con ideas más estereotipadas, polémicas y desafiantes. Se infiere que la pérdida del hábito lector va vinculada a un desinterés general por los estudios o incluso a una conducta disruptiva.

Se puede afirmar, tras la experiencia en estas aulas, que las lecturas de niñas y niños influyen en la construcción de sus identidades de género. Se pone de manifiesto, en primer lugar, a la hora de analizar sus gustos y preferencias. Como ya se ha explicado anteriormente, ellos tienden a preferir obras etiquetadas “para niños” y ellas, en cambio, leen todo tipo de obras. Este rechazo de los niños hacia todo aquello que pueda ser considerado femenino¹⁵² es muy significativo. Ana de Miguel (2021) explica que las sociedades han puesto verdadero empeño en justificar, desde un punto de vista biológico, las diferencias entre lo masculino y lo femenino. Y esta distinción, como dice Amelia Valcárcel¹⁵³, “en última instancia se reduce a señalar la importancia de lo etiquetado como masculino y la insignificancia de lo etiquetado como femenino” (p. 49). Esta realidad invade nuestra cotidianidad y los jóvenes la perciben y la asimilan. En segundo lugar, niñas y niños se inspiran en sus lecturas a la hora de escribir sus propios cuentos o descripciones de personajes y la mayoría de estos textos se sustentan en estereotipos de género. La manera en la que proyectan cómo sería su niño o niña bonita, cómo imaginan a los personajes de “El príncipe rana”, cómo describen sus reinos soñados o cómo perpetúan los mitos del amor romántico, por citar algunos ejemplos, pone en evidencia estos aprendizajes. Este hecho se describe con más detalle en el siguiente punto.

¿Los alumnos y alumnas manifiestan ideas, creencias y actitudes sexistas?

Resulta interesante comprobar que las niñas y los niños rechazan las desigualdades por motivos de género cuando son manifestadas de forma directa y evidente. Así sucede tras la lectura en el aula del cuento *Señora de los mares*: hay unanimidad en el grupo a la hora de condenar la actitud del padre de Marina al prohibir navegar a su hija por el hecho de ser una niña. Por otra parte, tras la lectura de “El príncipe rana”, se observa que le otorgan más valor a cumplir una promesa o a obedecer el mandato de un padre que al sometimiento de la princesa y, aunque hay quien empatiza con ella,

152 No solo las obras literarias, también las películas, los juguetes, los deportes, la ropa o los colores.

153 Citada por Ana de Miguel (2021).

en general desaprueban su reacción y se compadecen de la rana. De la misma manera, el cuento *Érase dos veces: La Bella y la Bestia* provoca en el alumnado respuestas contradictorias. Encuentran deplorable el comportamiento agresivo y violento de la Bestia, pero, al mismo tiempo, cuestionan a Bella por abandonarlo, en lugar de apiadarse de su captor y amarlo para romper el hechizo.

Tanto en sus escritos creativos como en las conversaciones literarias se observa una presencia aplastante de estereotipos de género. En la primera intervención didáctica se les solicita que describan a un *buen chico* y a una *buena chica* y las diferencias de unas y otros son importantes, en especial en el grupo de secundaria: ciertos alumnos describen a las chicas de forma sexualizada y ofensiva y se niegan a describir a una persona de su mismo género, lo que evidencia algún tipo de inseguridad o rechazo. En la segunda intervención didáctica, tras la lectura de “El príncipe rana”, resulta llamativa la manera tan dispar por parte del alumnado de describir al príncipe y a la princesa. A pesar de su escasa presencia en el texto, a él le dedican numerosos apelativos positivos y, en cambio, la princesa recibe multitud de insultos que nada tienen que ver con la historia, especialmente por parte de los chicos. En general, las chicas son más benévolas al otorgar adjetivos a los personajes. Durante el tercer acceso al campo se comprueba que, al redactar sus propias descripciones, las niñas y los niños plasman ideas y deseos en los que persisten los estereotipos de género: ellas manifiestan mayor interés por carreras y profesiones orientadas a los cuidados, como la salud y la enseñanza, y ellos priorizan el ocio o los bienes materiales, y se decantan más por profesiones como *youtuber* o futbolista. De la misma manera, se revelan diferencias significativas al describir a su *niña bonita* o *niño bonito*: mientras ellas ponen en valor la belleza, el éxito académico, los deportes y las relaciones personales (amigas o novios), ellos tienden a destacar las cualidades físicas como la fuerza y la estatura, el reconocimiento social o la fama, el dinero y el éxito deportivo. Además, tanto en las descripciones como en la escritura creativa de cuentos, las niñas incorporan una faceta romántica: sueñan con formar una familia y los finales felices de sus cuentos llevan asociado, en mayor medida, un desenlace amoroso. Por último, cabe señalar que, en el transcurso de las actividades, la actitud del alumnado ha sido positiva y respetuosa, pero los escasos comportamientos disruptivos han sido provocados por los chicos.

No obstante, a pesar del innegable influjo de una cultura que perpetúa valores sexistas entre los niños y niñas, se puede afirmar que las actividades educativas en torno a las lecturas propuestas han resultado muy enriquecedoras, puesto que han despertado en ellos y ellas una visión más crítica de los temas planteados en los cuentos y de otros que han emergido, en especial, durante las conversaciones literarias. Han tenido la oportunidad de comparar a los personajes literarios que ya conocían con otros más transgresores y libres de clichés, que les han resultado inspiradores y atrayentes.

En definitiva, se puede concluir que se ha alcanzado el objetivo general de esta tesis doctoral: analizar la representación de los personajes literarios femeninos, en contraste con los masculinos, presentes en un corpus de obras literarias infantiles y juveniles, así como los roles que desempeñan, para comprender su influencia en la construcción de las identidades de género de niñas y niños, y confirmar que la presencia de modelos igualitarios en dichas obras puede favorecer la construcción de identidades libres de estereotipos.

9.2. Propuestas didácticas

El fin último de la presente investigación es una mejora de la praxis educativa en el ámbito de la educación literaria, puesto que la literatura destinada al público infantil y juvenil, tal y como se ha demostrado, influye poderosamente en la construcción de las identidades de género de niñas y niños. Por ello, se ofrecen a continuación unas propuestas didácticas, por una parte, orientadas a potenciar el interés y el gusto por la lectura, afianzar el hábito lector y ampliar el bagaje literario del alumnado y, por otra parte, a fomentar el pensamiento crítico.

El diseño de estas actividades se ha basado en los resultados y las conclusiones de esta investigación en torno a la recepción lectora de los niños y niñas, sus gustos, sus intereses, sus hábitos de lectura y sus posibilidades de acceso a los libros. Además, se ha tenido en cuenta la realidad del día a día en el aula, descrita por el profesorado: alta ratio, calendario ajustado a unas programaciones y escasez de recursos, entre otros, así como otras actividades que ya se están realizando y que están resultando exitosas. Por eso, se propone la posibilidad de que las actividades descritas a continuación puedan ser realizadas como talleres de innovación dentro del marco de los Proyectos educativos de organización de tiempos escolares¹⁵⁴.

1. Visitas a bibliotecas, ferias y exposiciones.

Las excursiones, en general, resultan motivadoras para el alumnado, pues suponen una ruptura con la rutina del aula. Las visitas a las bibliotecas son fundamentales para potenciar un sentimiento de pertenencia. Allí pueden explorar, descubrir y disfrutar con total libertad de los ejemplares que les resulten más atractivos, dejarse guiar por especialistas y compartir su afición con sus amistades. Además, las bibliotecas suelen contar con actividades destinadas al fomento de la lectura. Por otra parte, se pueden programar visitas a otros lugares relacionados con el universo literario, como librerías especializadas en Literatura Infantil y Juvenil, ferias del libro y exposiciones de ejemplares,

154 Más información sobre los Proyectos educativos de organización de tiempos escolares en la web oficial de Educación de Aragón: <https://educa.aragon.es/-/innovacion/tiempos-escolares>

fotografías e ilustraciones, como las realizadas por el Centro de Historias¹⁵⁵ o el Caixa Fórum¹⁵⁶ de Zaragoza en colaboración con editoriales.

2. Encuentros presenciales y virtuales con autoras y autores.

Conocer a las personas que escriben, ilustran y editan los libros es una experiencia muy enriquecedora para el alumnado desde un punto de vista emocional. El apego o simpatía hacia un autor o autora acrecentará el interés por sus obras. Este tipo de encuentros, generalmente organizados por las editoriales en coordinación con los centros escolares, ya se dan con cierta periodicidad. A día de hoy, las tecnologías en las aulas facilitan el contacto con escritoras y escritores: es sencillo visitar sus páginas web y sus publicaciones en redes sociales, consultar los catálogos de sus obras, visualizar sus entrevistas e incluso contactar a través de mensajería o email para plantear un encuentro virtual. También resulta interesante visitar las páginas web y las redes sociales de editoriales y librerías que, en ocasiones, cuentan con blogs en los que publican novedades, listas de libros más vendidos, entrevistas e incluso materiales didácticos para descargar y compartir.

3. Fomento del intercambio de libros

Como se ha podido observar, el contagio lector impulsa el interés por ciertas obras. Los niños y niñas disfrutan comentando sus libros favoritos con sus iguales y con sus familias y el hecho de ver leer a sus madres y padres propicia momentos de lectura personal. Además, el profesorado de los centros participantes, consciente de la escasez de recursos de sus centros y de algunas familias, fomenta el intercambio de ejemplares entre el alumnado y presta los de su colección personal. Por otra parte, se ha podido comprobar que las niñas participantes, entre sus lecturas favoritas, indican un mayor número de títulos que los niños y más variados, mientras que ellos tienden a preferir los libros etiquetados “para niños”. En relación a estas ideas, se plantea una actividad basada en dos iniciativas fomentadas por el sector de las librerías y la cultura: *Cita a ciegas con un libro* y *Libros que importan*.

- *Cita a ciegas con un libro* es una iniciativa, popular entre librerías¹⁵⁷, que consiste en vender libros envueltos para que las personas que los adquieran no sepan de qué libro se trata. En el envoltorio están escritas algunas pistas sugerentes que invitan a leer la obra y la hacen atractiva.

155 Web del Centro de Historias: https://www.zaragoza.es/ciudad/cultura/agenda/fichacentro_Agenda

156 Web del Caixa Fórum: <https://caixaforum.org/es/zaragoza>

157 *Blind Date with a Book* es una iniciativa ideada por la librería australiana Elizabeth's Bookshop, basada en el lema “*Don't judge a book by its cover*” (“No juzgues a un libro por su portada”), muy bien acogida por el público y por el gremio de libreros y librerías, quienes la han implantado en numerosas librerías de todo el mundo. <https://www.elizabethsbookshop.com.au/product-category/blind-date-with-a-book/>

- *Libros que importan* es un proyecto¹⁵⁸ basado en el intercambio multitudinario de libros que consiste en regalar un libro importante y significativo, envuelto y dedicado a la persona que lo va a recibir. Al donar el ejemplar, se recibe otro a cambio.

La actividad que se propone es fomentar el intercambio de libros valiosos y atractivos entre el alumnado, envueltos previamente para que la portada no condicione la elección, con sus correspondientes etiquetas¹⁵⁹ o pistas y con una breve dedicatoria en la que las niñas y los niños expliquen por qué ese libro es tan importante y de qué manera les marcó, potenciando así el componente emocional de la lectura y propiciando la complicidad entre compañeras y compañeros.

4. Redacción de críticas literarias

El profesorado participante confirma que, entre sus actividades en el aula, emplea las fichas de lectura. El alumnado debe completar estas fichas con datos técnicos del libro y otras cuestiones. Estas fichas, planteadas para trabajar una serie de competencias, no fomentan el hábito lector, tal y como aseguran los maestros de los colegios urbanos. De hecho, el maestro del colegio público invita al alumnado a entregarlas de forma voluntaria para poder llevar un recuento de las lecturas y premiar a las personas más lectoras de la clase. Pero ambos son conscientes de que quienes más leen, en ocasiones, no presentan las fichas porque les aburre redactarlas. De la misma manera, hay quienes presentan las fichas sin haber leído los libros. Una actividad competitiva puede ser estimulante para fomentar el interés lector, pero se comprueba que no es eficiente bajo este planteamiento.

Por otra parte, se observa que las niñas y niños disfrutan dando su opinión y sintiéndose reconocidos. Es esencial validar las vivencias del alumnado en torno a sus lecturas para tratar de comprender sus procesos de recepción, tan singulares durante la infancia, fase vital que se caracteriza por la curiosidad, la ingenuidad y la escasez de filtros. Concederles un espacio para verbalizar sus opiniones sin prejuicios, sin que se sientan juzgados o evaluados y sin que haya respuestas correctas o incorrectas es fundamental para que se acerquen a los libros sin temor y para que sientan que les pertenecen.

La siguiente propuesta se nutre de todas estas ideas y se materializa en una actividad de redacción de reseñas de libros. Para ello, se propone como guía el listado de preguntas básicas del

158 *Libros que importan* es un proyecto creado por la entidad cultural Atrapavientos, especializada en LIJ y en el fomento de la lectoescritura, e impulsado por el Ayuntamiento de Zaragoza, que se celebró por primera vez en Zaragoza en 2016. Debido a su éxito, el Ministerio de Cultura y Deporte ha facilitado que se lleve a cabo en otras ciudades de España. <https://librosqueimportan.org/>

159 El uso de etiquetas o *hashtags*, propio de las redes sociales, puede resultar atractivo entre el alumnado.

enfoque *Dime* de Chambers (2012). Las niñas y niños, tras leer una obra literaria, preparan un breve escrito que recoja estas ideas fundamentales: lo que más les ha gustado y lo que menos, lo que les ha sorprendido y las conexiones con otras obras. Pueden incorporar toda la información que deseen: cómo se han sentido al leerlo, si se han identificado con algún personaje o si les ha resultado satisfactorio el desenlace, sin desentrañar aspectos relevantes de la trama. Se trata de hacer atractiva la obra para el próximo lector o lectora que se aproxime a ella. De la misma manera, puede participar el profesorado, aportando sus propios títulos. Entre el alumnado se pueden organizar votaciones de los libros mejor valorados y más leídos, lo que potenciará el efecto contagio. Estas reseñas pueden ser recopiladas en un álbum guardado en el aula a disposición del alumnado para su consulta, o publicadas en un blog colaborativo, para que los compañeros y compañeras puedan leerlas, compartirlas y dejar sus comentarios. Además, el uso de plataformas digitales como blogs, redes sociales o foros resulta motivador para el alumnado. Gemma Lluch (2014), en una investigación sobre los foros literarios creados por la escritora Laura Gallego¹⁶⁰, concluye que, en estos espacios virtuales, chicas y chicos comparten “un universo simbólico común asociado a los libros que leen” (p. 19) creando comunidades en las que “el hecho lector se transforma en conversación social e intercambio común” (p. 19). Una plataforma recomendada para realizar esta actividad es *Goodreads*¹⁶¹: se trata de una comunidad virtual que permite crear un perfil de usuario para catalogar, puntuar, reseñar y compartir las lecturas con el resto de participantes.

Como complemento a esta actividad, se propone la redacción de un diario lector, en el que el alumnado plasme con libertad sus reflexiones en torno a sus lecturas. Una vez escrito, deciden si desean compartirlo con el resto, o si prefieren mantenerlo en la intimidad. Tal y como informa el profesorado, a estas edades les gusta redactar sus propios diarios y leer publicaciones con este formato, y un diario de lecturas puede resultar atractivo.

Asimismo, considerando el interés manifiesto del alumnado por la plataforma *YouTube*, se propone crear un canal colaborativo sobre literatura, coordinado por el profesorado, en el que puedan compartir lecturas de cuentos, reseñas y críticas literarias de sus obras favoritas y seguir canales de otros creadores de contenidos sobre literatura o *booktubers* (Rovira-Collado, 2017). Como explican Paladines-Paredes y Margallo (2020), “el uso de los recursos tecnológicos para crear contenido propio en torno a las lecturas produce un efecto de empoderamiento que transforma la experiencia de lectura y la enriquece”.

160 La autora Laura Gallego decidió clausurar sus foros en septiembre de 2017 para trasladar el debate literario a sus redes sociales: <https://www.lauragallego.com/redes-sociales/>

161 Goodreads: <https://www.goodreads.com/>

5. Talleres de escritura creativa

Siguiendo las premisas teóricas de autoras y autores referentes como Colomer (1996), Landa (2005), Rodari, (2011), Nikolajeva (2014) y Atwood (2018), se plantea llevar a cabo en el aula diversos talleres de escritura creativa, puesto que inciden en el fomento del gusto por la lectura. Las niñas y niños de los centros participantes han disfrutado creando sus historias y compartiéndolas con el resto de la clase, y tienen afición por la escritura de diarios, como ya se ha comentado. Escribir puede suponer para ellos y ellas un cauce de expresión artística y una herramienta de introspección y reflexión. Y considerando que uno de los motivos por los que ven mermada su creatividad es el miedo a ser evaluadas, se propone plantear estos talleres sin un interés puesto en unos objetivos puramente académicos, sino buscando el componente emocional y vivencial de la escritura. Una vez presentados todos los relatos, se puede editar un ejemplar ilustrado para regalarlo a las familias y donarlo a las bibliotecas de aula de otros cursos. Esta actividad está inspirada en la experiencia de una maestra brasileña, descrita por Ana Maria Machado en *Lectura, escuela y creación literaria* (2002). La maestra explica que, en la escuela en la que trabaja, solo contaban con dos libros, así que animó a su alumnado a pedir que sus familiares les contaran historias, personales o folclóricas, para transcribirlas y compartirlas en el aula. Tras recopilarlas todas en dos cuadernos, la escuela contaba con dos libros más (pp. 12-13).

6. Creación de nuevos corpus de lecturas

En la presente investigación se confirman una serie de ideas relacionadas con los corpus de lecturas. Por un lado, el profesorado explica que, a la hora de adquirir ejemplares para la biblioteca del centro, se consultan fuentes especializadas. Además, se comprueba que, entre las obras citadas por el alumnado, se encuentran algunas de las consideradas obligatorias para la asignatura de Lengua castellana y Literatura. Asumiendo que habrá quien las cite porque su bagaje cultural es pobre, se infiere que en general resultan atractivas. Por otra parte, los niños y niñas confirman que sienten más interés por la lectura en función del título, y que hay sagas y colecciones que les enganchan. Además, no son pocos quienes mencionan los cómics entre sus lecturas favoritas. Por último, cabe destacar el interés que han despertado las obras que se han llevado a las aulas en el desarrollo de las actividades didácticas de esta investigación, y se asume que otras obras similares suscitarán la misma atracción.

Como conclusión, se propone la actualización de los corpus de lecturas para ofrecer al alumnado y trabajar en el aula, seleccionando obras relevantes del patrimonio literario, libros infantiles y juveniles de calidad, con enfoques y modelos transgresores e igualitarios, como los propuestos en esta investigación, colecciones y títulos superventas que resulten atractivos para el alumnado, cómics o novelas gráficas, tanto clásicas como actuales y, por supuesto, las versiones primitivas de los cuentos populares, de manera que se construya un itinerario lector que permita al alumnado enriquecer su intertexto, conectar con nuevas obras y progresar en sus gustos e intereses. Como afirman Colomer

y Munita (2013), “como en todos los placeres de la vida, el gusto se educa por comparación entre lo probado” (p. 43). Para elaborar corpus de lecturas de estas características, como señala Sotomayor (2013), es esencial la implicación y la formación del profesorado como mediador facilitador entre las obras y los niños y niñas.

7. Lectura por placer

De la misma manera que Pennac (2011) relata a su alumnado las primeras páginas de *El perfume*¹⁶², durante las actividades educativas realizadas en el aula se ha comprobado que el momento de la lectura en voz alta de los cuentos ha resultado muy satisfactorio y placentero para las niñas y los niños. Sin lugar a dudas, leer con el único fin de disfrutar es una actividad imprescindible. En ocasiones, tal y como relata el profesorado, los estudiantes disponen de breves ratos libres en el aula para leer de forma individual. Pero la lectura en voz alta, como explica Luengo (2014), suscita otro tipo de experiencia:

El lector de viva voz recrea el texto, lo comprende y lo reinterpreta dándole una nueva vida. Enriquece la palabra escrita, le suma, a la autoridad que impone el texto, la presencia física de esa voz que entabla una comunicación poblada de afectos y sentimientos, acortando distancias (p. 310).

La actividad planteada consiste en dedicar un tiempo pautado, dentro del calendario de la asignatura, a la lectura colectiva de obras literarias del corpus anteriormente descrito, sin más pretensión que disfrutar, sin preguntas, sin examen, sin tareas posteriores. Se trata de una ocasión para poder presentar los grandes clásicos de la literatura al alumnado.

Hay pocos placeres comparables a que alguien nos lea maravillosamente una historia. Se trata por tanto de una potente actividad de «animación a la lectura» que puede favorecer unas actitudes positivas y unos hábitos lectores. No existe una estrategia más natural y mejor que leer en voz alta a alguien para que se produzca el «contagio» del gusto por la lectura y la literatura (Briz, 2004, p. 131).

8. Conversaciones literarias

Se comprueba durante las incursiones en las aulas que el enfoque *Dime* de Chambers es beneficioso y enriquecedor para el alumnado, pues le permite analizar e interpretar los textos de forma colaborativa, debatiendo y negociando los significados. “Pensar no es en absoluto una actividad

162 *El perfume: historia de un asesino* es una novela de Patrick Süskind publicada en 1985, llevada a la gran pantalla en el año 2006 bajo la dirección de Tom Tykwer.

autónoma e individual. Es un proceso compartido” (Chambers, 2008, p. 18). Al hablar y reflexionar en voz alta, las niñas y niños toman conciencia de sus propias creencias, en ocasiones interiorizadas y perpetuadas sin una reflexión crítica. Explicar a los demás lo que una piensa o siente permite organizar las ideas, desarrollar argumentos y plantear ejemplos.

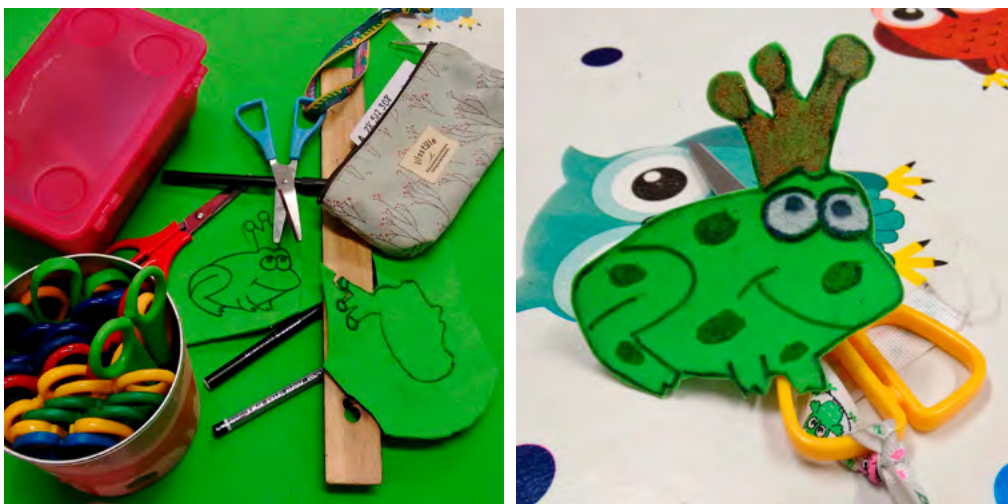
Las conversaciones literarias deberían ser dinámicas integradas con normalidad en las aulas, por su valor y su sencilla ejecución, puesto que no requieren de un material específico o una planificación compleja. Sí es imprescindible una formación del profesorado, que a su vez puede formar a sus estudiantes, para que adquieran autonomía y libertad para poder entablar, en pequeños grupos, sus propias tertulias literarias.

9. Fomento de la transversalidad

La educación literaria se puede abordar planteando actividades trasversales con otras asignaturas, como las lenguas extranjeras, la educación física y la educación artística (plástica y musical). Junto a estas materias, se pueden fomentar lecturas dramatizadas, representaciones teatrales, improvisaciones o recitales de poesía, incorporando de esta manera el trabajo de la expresión corporal. Además, es un hecho, confirmado por el profesorado, que a la mayoría de niños y niñas le gusta leer para el resto de la clase. También se pueden realizar manualidades relacionadas con los textos leídos, como ilustraciones, cómics, libros pop-up o títeres. Cabe mencionar que, en la presente investigación, durante la intervención didáctica en la ludoteca municipal, se llevaron a cabo dos actividades, negociadas con la monitora, en torno al cuento “El príncipe rana”: un taller de marionetas de dedo y unas representaciones teatrales improvisadas por los niños y niñas, inspiradas en el cuento. Finalmente se optó por no incluir la evaluación de estas actividades en el informe final, por alejarse de los objetivos propuestos.

Figuras 9.5 y 9.6.

Taller de marionetas de dedo inspiradas en “El príncipe rana”.



Otra vía estimulante y atractiva para introducir obras literarias en el aula y trabajar, al mismo tiempo, otras competencias de forma transversal, es mediante los juegos de mesa. El juego como herramienta facilitadora de aprendizajes y de desarrollo de habilidades cognitivas fomenta a su vez otras habilidades sociales como “la cooperación, la solidaridad, la empatía y la autorregulación emocional” (García-Martín *et al.*, 2020, p. 825). Además, los juegos permiten crear un entorno motivador y divertido en el aula que propicia una implicación emocional del alumnado y potencia su creatividad (Melián *et al.*, 2020). El auge del juego de mesa en el ámbito educativo está despertando el interés de la comunidad investigadora y, a día de hoy, proliferan multitud de estudios sobre sus beneficios desde diversos enfoques, entre otros, la perspectiva de género (Llano *et al.*, 2020). En el ámbito de la didáctica de la Lengua y la Literatura, el juego de mesa es un medio innovador de presentar al alumnado ciertas obras literarias para que se familiarice con ellas, sus personajes y su simbología y emerja el deseo de leerlas.

Existen numerosos juegos de mesa inspirados en grandes clásicos como *Frankenstein o el moderno Prometeo* (Mary Shelley), *Robinson Crusoe* (Daniel Defoe), *Miguel Stroggof* (Julio Verne), *Alicia en el país de las maravillas* (Lewis Carroll), *El maravilloso mago de Oz* (Lyman Frank Baum), *El hombre invisible* (H. G. Wells), *El doctor Jekyll y el señor Hyde* y *El diablo de la botella* (Robert Louis Stevenson), *Drácula* (Bram Stoker), *El nombre de la rosa* (Umberto Eco), *El señor de los anillos* (J. R. R. Tolkien), *Dune* (Frank Herbert), en obras diversas de H. P. Lovecraft y de Agatha Christie, o en personajes literarios célebres como Sherlock Holmes (Arthur Conan Doyle) o Robin Hood (folclore medieval inglés).

También se pueden encontrar en el mercado títulos inspirados en otras obras literarias o sagas superventas, populares entre el público infantil y juvenil, como *Los juegos del hambre* (Suzanne Collins), *Harry Potter* (J. K. Rowling), *Crepúsculo* (Stephenie Meyer) o *Los pilares de la Tierra* (Ken Follet), y en cómics como los de los universos *Marvel* y *Star Wars*. Por último, proliferan los juegos inspirados en cuentos populares, como “Caperucita”, “Los tres cerditos”, “Blancanieves”, “Los músicos de Bremen”, “La liebre y la tortuga” o “El príncipe rana”, y en colecciones infantiles como *Gerónimo Stilton* (Elisabetta Dami), *Diario de Greg* (Jeff Kinney) o *Los Futbolísimos* (Roberto Santiago), muy demandados por niños y niñas.

10. Visionado de audiovisuales en el aula

Como reflexiona Giroux (2001), las obras audiovisuales y, en especial, las películas de dibujos animados, en apariencia sanos vehículos de diversión, creatividad e inocencia, pueden llegar a ser unas máquinas educadoras muy persuasivas, por lo que resulta esencial que las personas implicadas en la educación de niñas y niños comprendan de qué manera influyen en la adquisición de creencias y valores de quienes las ven. Haciendo alusión al paradigmático caso de Disney respecto a su influencia en el imaginario cultural de niñas y niños, Gemma Lluch (2003) explica que la factoría

perpetúa, a través de sus relatos, unos valores culturales capitalistas y sexistas que inciden en la asimilación de unos roles de género estereotipados en la infancia.

No obstante, cabe mencionar que, en los últimos años, Disney ha mostrado una imagen renovada, estrenado¹⁶³ una serie de títulos como *Brave*¹⁶⁴ (2012), *Big Hero 6*¹⁶⁵ (2014), *Del revés*¹⁶⁶ (2015), *Zootrópolis*¹⁶⁷ (2016), *Vaiana*¹⁶⁸ (2016), *Coco*¹⁶⁹ (2017), *Los Increíbles 2*¹⁷⁰ (2018), *Ralph rompe Internet*¹⁷¹ (2018), *Toy Story 4*¹⁷² (2019), *Onward*¹⁷³ (2020), *Soul*¹⁷⁴ (2020), *Luca*¹⁷⁵ (2021), *Raya y el Último Dragón*¹⁷⁶ (2021), *Encanto*¹⁷⁷ (2021) o la recién estrenada *Red*¹⁷⁸ (2022), en las que se aprecia una mayor presencia de personajes femeninos en papeles protagonistas, o en secundarios asumiendo roles activos, que comienzan a alejarse de los estereotipos clásicos. Este nuevo enfoque también abarca las temáticas y los contextos, poniendo el foco en valores familiares y sociales y en procesos madurativos, y empoderando otras culturas y etnias. Asimismo, se aprecia una renovación de los arquetipos en el universo de los superhéroes, y los recientes estrenos cuentan con personajes femeninos poderosos que ponen en valor unas cualidades consideradas culturalmente femeninas, como la empatía o la maternidad, y que luchan en igualdad con sus compañeros varones.

Este lento pero imparable cambio de paradigma en la producción cinematográfica se debe, en gran medida, a la presencia cada vez mayor de las mujeres en puestos de liderazgo en el sector audiovisual. Guionistas, productoras y realizadoras crean historias que exploran las subjetividades femeninas

163 Algunos de estos filmes se han realizado en coproducción con *Pixar Animation Studios*.

164 Dirigida por Mark Andrews y Brenda Chapman.

165 Dirigida por Chris Williams y Don Hall.

166 Dirigida por Pete Docter.

167 Dirigida por Rich Moore y Byron Howard.

168 Dirigida por Ron Clements y John Musker.

169 Dirigida por Lee Unkrich y Adrián Molina.

170 Dirigida por Brad Bird.

171 Dirigida por Rich Moore y Phil Johnston.

172 Dirigida por Josh Cooley.

173 Dirigida por Dan Scanlon.

174 Dirigida por Pete Docter y Kemp Powers.

175 Dirigida por Enrico Casarosa.

176 Dirigida por Carlos López Estrada y Don Hall.

177 Dirigida por Byron Howard, Jared Bush y Charise Castro Smith.

178 Dirigida por Domee Shi.

y colocan a la mujer en el centro, reescribiendo los roles de género y rompiendo con los modelos patriarcales. Un claro ejemplo es la serie *Marvel's Jessica Jones*, analizada en esta investigación.

El visionado de películas y otras producciones audiovisuales en el aula es una actividad interesante y beneficiosa por diversos motivos. En primer lugar, resulta motivadora para el alumnado. “A diferencia de la con frecuencia difícil y aburrida realidad escolar, las películas infantiles ofrecen un espacio visual de alta tecnología donde aventura y placer se dan cita en un mundo fantástico de posibilidades” (Giroux, 2001, p. 92). Una vez despertado el interés, se pueden ofrecer títulos de calidad inspirados en obras literarias relevantes y en sagas famosas entre el alumnado, para abrir el apetito sobre los libros en cuestión, hacerlos más atractivos y fomentar los debates. Un cine fórum en el aula es una actividad sencilla y positiva que invita a los estudiantes a compartir sus reflexiones personales tras el visionado de la cinta, a expresar sus emociones y a plantear debates sobre temas variados, guiados por el profesorado. Además, las películas son un recurso valioso para estudiar las normas del lenguaje fílmico, en contraste con el literario, y potenciar la competencia audiovisual en el alumnado. La narrativa cinematográfica como herramienta para contar historias mediante el uso de imagen y sonido es una competencia básica en el mundo actual, que es plenamente audiovisual.

9.3. Limitaciones del estudio

La presente investigación cuenta con diversas e importantes fortalezas como son la relevancia y la actualidad del fenómeno educativo estudiado, la supervisión rigurosa por parte de la directora y tutora de la tesis, la intensiva y constante formación de la investigadora, su implicación personal en las actividades educativas y el minucioso proceso de triangulación llevado a cabo.

Por otra parte, haciendo balance del proceso en su totalidad, se exponen aquellos aspectos limitantes que, de alguna manera, han dificultado la consecución de los objetivos. El principal reto ha sido la complejidad del acceso a los centros educativos. Tanto el profesorado como los equipos directivos se han mostrado agradecidos por haber sido elegidos para realizar estas actividades educativas en sus centros, pues las han encontrado realmente interesantes y valiosas, pero el ajustado ritmo de las clases y la planificación del calendario escolar no siempre han permitido realizar dichas actividades tal y como estaban diseñadas.

Cabe mencionar que se ha detectado cierta falta de autonomía y de seguridad por parte del alumnado a la hora de responder los cuestionarios o de redactar los textos en el aula. En determinados grupos, las niñas y niños han necesitado una supervisión constante por parte de la investigadora

y el profesorado, pues planteaban dudas¹⁷⁹ muy básicas sobre las dinámicas a seguir. En cada fase de las actividades buscaban la aprobación de las personas adultas. Esa actitud invita a pensar que, en alguna ocasión, no hayan respondido con total honestidad, sino con el ánimo de acertar con la “respuesta correcta”. No obstante, no ha sido así en las tertulias literarias, donde se han expresado en confianza.

Considerando que las actividades investigadoras se han desarrollado dentro del contexto académico, en horario lectivo y en presencia del maestro o maestra, se debe tener presente el efecto de los sesgos de *deseabilidad social* y *autoengaño* (Yubero y Larrañaga, 2005) en el alumnado. El entusiasmo que genera la novedad de la actividad planteada y la presencia de la investigadora en el aula puede conducir a que los niños y las niñas busquen agradar con sus respuestas o llamar la atención, exagerando consciente o inconscientemente su interés por la lectura o sus opiniones respecto a los temas planteados. Incluso cabe la posibilidad de que su interés por la lectura o las obras propuestas crezca realmente durante unos días, pero acabe disminuyendo poco a poco si el estímulo no persiste.

Por último, cabe señalar que cierta información valiosa, recibida durante las estancias en los centros educativos, no ha podido ser registrada por dos motivos. Por un lado, las niñas y los niños aportaron datos interesantes de forma espontánea tras finalizar las actividades en las aulas, cuando la grabadora de sonido ya estaba desconectada. Por otra parte, y de manera fortuita, la investigadora entró en contacto con maestros y maestras que conocían a los grupos participantes, así como con algunas familias que mostraron curiosidad por el trabajo llevado a cabo con sus hijas e hijos. Estas conversaciones informales, cuyas ideas principales fueron recogidas en un diario, han permitido una mayor comprensión de las dinámicas de los grupos y han influido en la cosmovisión de la investigadora.

179 Algunas de las dudas planteadas fueron: si debían escribir con lapicero o bolígrafo, si tenían que copiar los enunciados de las preguntas o si podían redactar en el folio apaisado, por nombrar algunas. El profesorado confirmó que estas dudas eran habituales en las rutinas escolares.

9.4. Futuras líneas de investigación

Esta tesis doctoral responde a una serie de cuestiones planteadas en torno al fenómeno de estudio y, a su vez, arroja nuevas incógnitas que permiten definir propuestas para futuras líneas de investigación.

La indudable influencia de las familias en el fomento de la lectura, en la adquisición de unos hábitos de consumo de producciones culturales y en los aprendizajes de unos modelos sociales asociados a unos roles de género es una cuestión que suscita gran interés a la hora de comprender la construcción de las identidades de género de niñas y niños y su relación con la educación literaria. Mediante un diseño cualitativo etnográfico basado en el estudio de casos, se propone una investigación en torno al hábito lector en el hogar, al valor que padres, madres y otros familiares otorgan a la lectura literaria y a la presencia o ausencia de creencias y roles estereotipados en dichas familias.

Por otra parte, en la presente investigación se ha detectado una disminución del gusto por la lectura entre el alumnado de secundaria, un mayor hábito lector por parte de las chicas y un rechazo por parte de los chicos a leer obras catalogadas “para chicas”. Estas cuestiones invitan a plantear un estudio longitudinal de 4 años de duración que permita investigar a un grupo de estudiantes haciéndoles un seguimiento desde el comienzo de 5º de Primaria hasta el final de 2º de ESO. De esta manera, se podría comprender en qué momentos y de qué maneras las dinámicas escolares, las actividades de fomento de la lectura, los procesos evolutivos, los estereotipos de género o la influencia de las familias, por nombrar algunos factores, potencian o debilitan el hábito lector y condicionan su competencia literaria. A la hora de diseñar las estrategias metodológicas, se propone el uso de cuestionarios que permitan realizar un análisis cualitativo periódico respecto al interés lector, la tertulia literaria y la producción creativa de textos como, por ejemplo, la escritura de diarios y las autobiografías.

Además, las actividades lúdicas y artísticas llevadas a cabo en la ludoteca municipal en la presente tesis resultan inspiradoras a la hora de diseñar un estudio sobre el fomento de la lectura desde enfoques transversales: la creación de manualidades como marionetas, disfraces o libros pop-Up, los cuentacuentos, la improvisación de dramatizaciones, canciones y bailes, el visionado de películas o los juegos de mesa.

Por último, y en relación con todo lo expuesto, es fundamental investigar qué formación necesita recibir el profesorado para ejercer como mediador entre la literatura y el alumnado, para diseñar y programar actividades relacionadas con la educación literaria, como el fomento del hábito lector y el gusto por la lectura, la selección de un corpus de obras de calidad, las conversaciones literarias o el análisis de respuestas lectoras, así como para educar desde una perspectiva feminista que, en palabras de Paloma Alcalá (2020) “es aquella que, de manera intencionada y emancipadora, tiene como finalidad eliminar la discriminación por sexo y superar los roles de género, buscando el desarrollo de personas libres que trabajen de forma cooperativa en pos del bien común” (p. 89).





V. BIBLIOGRAFÍA



BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, C. (2001). Los cuentos y el lenguaje políticamente correcto. *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 14(134), 26-36. <http://hdl.handle.net/10234/54260>
- Aguilar, C. (2006). Género y formación de identidades. *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 19(191), 7-15. <http://hdl.handle.net/10234/56004>
- Aguilar, C. (2008). Lectura, género, feminismo y LIJ. *Lenguaje y Textos*, 28, 113-128. <http://hdl.handle.net/10234/20554>
- Aguilar, C. (2015). Princesas Disney. De los cuentos clásicos a las nuevas interpretaciones culturales. *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 28(266), 22-35. <http://hdl.handle.net/10234/125804>
- Aguilar, C. (2019). Hadas transgresoras: La tradición perdida de las escritoras de cuentos del siglo XVII. *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 32(287), 6-25. <http://hdl.handle.net/10234/181015>
- Alcalá, P. (2020). Educación Feminista. En A.H. Puleo (Ed.) *Ser feministas. Pensamiento y acción* (pp. 89-92). Cátedra.
- Almagia, K. (2009). La transmisión de valores en los cuentos. *Revista Emakunde*, 75, 18-21. <https://bit.ly/3yfGUxH>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Anguera, M.T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, 10, 23-50. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.461>
- Area, M. y González, C.S. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 15-38. <http://dx.doi.org/10.6018/j/240791>
- Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Grao.
- Aretzaga, M.T. y Domínguez, X.L. (2005). *Rana por un día*. Edebé.
- Arizpe, E. (2019). La recepción de la Literatura Infantil y Juvenil en sus lectores. *Revista de Literatura Infantil y Juvenil Contemporánea*, 8, 41-59. <https://bit.ly/3LUG7Gv>
- Arizpe, E. y Styles, M. (2002). ¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados. *Lectura y Vida*, 23(3). <https://bit.ly/3kTrqax>
- Atwood, M. (2018). *La maldición de Eva*. Lumen.
- Bartol, S. (2010). El conflicto de roles femeninos en la mitología afrobrasileña y su aplicación en el ritual. (La protectora Yemanjá y la prohibida Pombagira). En A.B. Espina e I. González (Eds.) *Antropología de Iberoamérica: estudios socioculturales en Brasil, España, México y Portugal* (pp. 499-513). Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. <https://bit.ly/3ykyVzx>

- Beauvoir, S. (2021). *El segundo sexo*. Cátedra.
- Beckett, S. (2018). «Le Roi grenouille» en tant que «crossover». En C. Tauveron y C. Connan-Pintado (Coords.) «Destino paradójico de un cuento enigmático: «El Rey-rana o Enrique-el-férreo» de los Grimm». *Ondina/Ondine. Revista de Literatura Comparada Infantil y Juvenil. Investigación en Educación*, 1, 145-164. https://doi.org/10.26754/ojs_ondina/ond.201812141
- Bem, S.L. (1981). *The Bem Sex Role Inventory*. Mind Garden.
- Bettelheim, B. (2014). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Bettelheim, B. y Zelan, K. (2015). *Aprender a leer*. Crítica.
- Birkhäuser-Oeri, S. (2010). *La llave de oro: Madres y madrastras en los cuentos infantiles*. Turner.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación cualitativa*. La Muralla.
- Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Boland, E. (2002). Creando lazos de lectura: la capacitación de mediadores en lecturas para ofrecer a los niños y jóvenes. *Educación y biblioteca*, 129, 55-59. <http://hdl.handle.net/10366/118833>
- Bortolussi, M. (1987). *Análisis teórico del cuento infantil*. Alhambra.
- Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Briz, E. (2004). El arte de leer: orientaciones para la didáctica de la lectura expresiva. En M. Sanjuán (Coord.) *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 13(pp. 129-180). Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), Universidad de Zaragoza.
- Burgos, E. (2005). ¿En qué, por qué y para qué somos diferentes varones y mujeres? Subversión de la diferencia sexual. *Thémata: Revista de filosofía*, 35, 113-124. <http://hdl.handle.net/11441/27733>
- Burgos, E. (2010). Cruzando líneas. Trazando conexiones. *Feminismo/s*, 15, 33-54. <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2010.15.03>
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós Ibérica.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós Ibérica.
- Caamaño, B. (2007). «Cosas de niñas»: la construcción de la feminidad en la serie infantil de Celia, de Elena Fortún. *Analecta Malacitana (AnMal electrónica)*, 23, 33-59. http://www.anmal.uma.es/numero23/Celia_Fortun.pdf
- Campbell, J. (1972). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. Fondo de Cultura Económica.
- Camps, V. (2020). *El siglo de las mujeres*. Cátedra.
- Cerrillo, P. (2010). Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios. En G. Lluch (Ed.) *Las lecturas de los jóvenes: un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 85-104). Antrhopos.
- Cerrillo, P. (2011). La formación de mediadores en lectura: Sobre sus competencias y necesidades. En I. Arroita, M.J. Olaziregi e I. Zubizarreta (Coords.) *El libro infantil y juvenil desde la diversidad cultural* (pp. 127-138). Erein Argitaletxea.

- Cerrillo, P. y Senís, J. (2005). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores? *Ocnos, Revista de Estudios sobre lectura*, 1, 19 - 33. https://doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.02
- Cerrillo, P., Yubero, S. y Larrañaga, E. (2002). *Libros, lectores y mediadores: la formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2008). *Conversaciones. Escritos sobre la literatura y los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2012). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Chevalier, J. y Gheerbrant, A. (2018). *Diccionario de los símbolos*. Herder.
- Claver, E. (2021). ¿Necesitamos el libro de texto en las aulas? *Fórum Aragón*, 34, 12-16.
- Colasanti, M. (2004). *Fragatas para tierras lejanas. Conferencias sobre literatura*. Norma.
- Coleman, J.C. y Hendry, L.B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Morata.
- Colomer, T. (1994). A favor de las niñas. *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 7(57), 7-24. <https://bit.ly/3sejmFp>
- Colomer, T. (1996). Lectura de ficción y redacción de cuentos en la escuela primaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 9, 29-39.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida*, 22(4), 1-19. <https://bit.ly/3kJvN8i>
- Colomer, T. (2002). El papel de la mediación en la formación de lectores. En A. Arenzana (Coord.) *Lecturas sobre lecturas* (pp. 9-29). Dirección General de Publicaciones del Conaculta.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil actual*. Síntesis.
- Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-46. <https://bit.ly/3kLJe7x>
- Cooper, J.C. (2004). *Cuentos de hadas. Alegorías de los Mundos Internos*. Sirio.
- Da Rocha, M.N. (2012). La mujer negra en la formación de la sociedad brasileña y la devoción a Yemanjá: estudio preliminar. En J.J.M. Serna y V. Díaz (Coords.) *Estudios sobre filosofía y cultura afroamericanas* (pp. 83-98). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Davies, B. (1994). *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Cátedra.
- Dean, D. y Grierson, S. (2005). Re-Envisioning Reading and Writing through Combined-Text Picture Books. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(6), 456-468. <http://www.jstor.org/stable/40014793>
- De França, L.F. (2008). Desconstrução dos estereótipos negativos do negro em Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado, e em O menino marrom, de Ziraldo. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, 31, 111-127. <https://bit.ly/3vQ8aB9>
- De Miguel, A. (2021). *Ética para Celia*. Penguin Random House.

- Del Moral, M.E., Villalustre, L. y Neira, M.R. (2010). La asimilación cognitiva infantil de los estereotipos representados a través de los dibujos animados. *Observatorio (OBS*)*, 4(3), 89-105. <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/381>
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del Psicólogo*, 84. <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1053>
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558. <https://www.psicothema.com/pdf/3144.pdf>
- Díaz-Aguado, M.J. (2009). Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista Estudios de Juventud*, 86, 31-46. <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ86-04.pdf>
- Díaz-Plaja, A. (2002). Leer palabras, leer imágenes: arte para leer. En A. Mendoza (Coord.) *La seducción de la lectura en edades tempranas* (pp. 219-252). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Díaz-Plaja, A. y Prats, M. (2013). Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro. *Lenguaje y Textos*, 38, 19-28. <https://bit.ly/3kNJoLN>
- Dolera, L. (2018). *Morder la manzana*. Planeta.
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula*. Lumen.
- Efu Nayaki, M.M. (2008). Trajeron con ellas a Yemanjá. *Con-spirando, Revista Latinoamericana de Ecofeminismo, Espiritualidad y Teología*, 59, 33-35. <https://digitalcommons.lmu.edu/con-spirando/56/>
- Etxaniz, X. (2003). La ideología en la Literatura Infantil y Juvenil. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 27, 83-96. <https://bit.ly/3kOhqQ2>
- Etxaniz, X. (2011). La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual. *Ocnos, Revista de Estudios sobre lectura*, 7, 73-83. https://doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.06
- Etxaniz, X. (2019). El cuento y el álbum: (in)visibilidad femenina en la Literatura Infantil y Juvenil vasca del siglo XXI. En E. Luengo (Coord.) «Miradas feministas sobre el cuento y el álbum en el siglo XXI». *Ondina~Ondine. Revista de Literatura Comparada Infantil y Juvenil. Investigación en Educación*, 3, 89-104. https://doi.org/10.26754/ojs_ondina/ond.201934406
- Expósito, F. (2011). Violencia de género. *Mente y cerebro*, 48, 20-25. <https://bit.ly/3kSzFUg>
- Fajardo, D. (2016). La lectura: puerta de entrada a los bosques narrativos. *Enunciación*, 21(2), 314-329. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.2.a10>
- Falcón, L. (1994). *La razón feminista*. Vindicación.
- Fernández, A. (2003). ¿Es un libro? ¿Es una película?... ¿Es un cómic! *Educación y Biblioteca*, 134, 72-77. <http://hdl.handle.net/10366/118904>
- Fernández, J.M. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 7-31. <https://bit.ly/3vPVc6B>

- Fernández, R. (2015). La mujer en los tebeos de aventuras: la mirada masculina. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 31, 250-275. <https://bit.ly/3FlpelO>
- Ferreiro, E. y Siro, A. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje. Acercamiento de los niños a lo literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Friedan, B. (2017). *La mística de la feminidad*. Sagitario.
- Fromm, E. (2012). *El lenguaje olvidado. Introducción a la comprensión de los sueños, mitos y cuentos de hadas*. Paidós.
- Fuster, F. (2007). Betty Friedan. La Mística de la feminidad. *Claves de Razón Práctica*, 177, 79-82.
- Gaarder, J. y Giandelli, G. (2005). *El castillo de las ranas*. Siruela.
- García, A. (1988). *Lenguaje y discriminación sexual*. Montesinos.
- García, P. (2018). Escritura creativa e igualdad: versiones de los cuentos tradicionales. *Didáctica. Lengua y literatura*, 30, 87-103. <https://doi.org/10.5209/DIDA.61956>
- García-Martín, N., Pinedo, R., Caballero-San José, C. y Cañas, M. (2020). Inclusión educativa a través del aprendizaje basado en juegos de mesa. En E.J. Díez y J.R. Rodríguez (Dirs.) *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 819-827). Octaedro.
- Garralón, A. (2018, septiembre 26). El monstruo de colores se equivoca. *Ana Tarambana*. <https://ana-tarambana.blogspot.com/2018/09/el-monstruo-de-colores-se-equivoca-o-la.html>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Giroux, H.A. (2001). *El ratoncito feroz. Disney o el final de la inocencia*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Giroux, H.A. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Morata.
- Glick, P. & Fiske, S.T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491>
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- González, J. (2013). El cine como herramienta de dinamización lectora a través de la biblioteca escolar. *Lenguaje y Textos*, 38, 69-76. <https://bit.ly/3FlpIIE>
- González, M.D. (2010). Los roles femeninos en la obra literaria de J.K. Rowling. En C. Vázquez (Ed.) *Diálogos intertextuales 3: En busca de la voz femenina* (pp. 169-198). Peter Lang.
- Grimm, J. et W. (1997 [1857]). *Kinder- und Hausmärchen, Ausgabe letzter Hand, mit einem Anhang sämtlicher nicht in allen Auflagen veröffentlichter Märchen*. H. Rölleke (éd.). Reclam.
- Guerra, M.J. (2020). Interseccionalidad. En A.H. Puleo (Ed.) *Ser feministas. Pensamiento y acción* (pp. 161-164). Cátedra.

- Guerrero, P. (1995). Didáctica del cuento infantil. En P. Guerrero y A. López (Coords.) *Aspectos de didáctica de la lengua y la literatura: actas del III Congreso Internacional de la Sociedad española de didáctica de la lengua y la literatura*, vol. 2, (pp. 787-791). Universidad de Murcia.
- Gubern, R. (2002). *Máscaras de la ficción*. Anagrama.
- Herrera, C. (2020). *Dueña de mi amor. Mujeres contra la gran estafa romántica*. Catarata.
- hooks, b. (2020). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de sueños.
- Janer, M.P. (2015). Los cuentos del animal-novio: los paradigmas de “Eros y Psique” y “La Bella y La Bestia”. *Ocnos, Revista de Estudios sobre lectura*, 14, 114-123. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.08
- Juliano, D. (2001). *El juego de las astucias. Mujer y construcción de modelos sociales alternativos*. horas y HORAS.
- Juliano, D. (2003). Cultura y exclusión. Polémica teórica. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, 19, 55-67. <https://raco.cat/index.php/QuadernsICA/article/view/95560>
- Juliano, D. (2008). La construcción social de las jerarquías de género. *Asparkia, Investigació Feminista*, 19, 19-27. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/asparkia/article/view/466>
- Juliano, D. (2009). Delito y pecado. La transgresión en femenino. *Política y Sociedad*, 1-2, 79-95. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0909130079A>
- Lagarde, M. (1997). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. horas y HORAS.
- Lameiras, M. y Rodríguez, Y. (2003). Evaluación del sexismo ambivalente en estudiantes gallegos/as. *Acción Psicológica*, 2(2), 131-136. <https://bit.ly/3kQJDpr>
- Landa, M.A. (2005). Leer y escribir, vasos comunicantes. *Revista de Educación, Extra 1*, 169-178. <https://bit.ly/38YReiN>
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de “falsos lectores”. *Ocnos, Revista de Estudios sobre lectura*, 1, 43 - 60. https://doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.04
- Larumbe, M. A. (2004). *Las que dijeron no. Palabra y acción del feminismo en la transición*. Prensas Universitarias.
- Lasarte, G. (2013). Feminización del hábito lector. *Ocnos, Revista de Estudios sobre lectura*, 9, 53-68. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.03
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Experiencia.
- Llano, L., Mier, P. y Rio, A.M. (2020). Introducir la perspectiva de género a través del juego. En E.J. Díez y J.R. Rodríguez (Dir.) *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 851-863). Octaedro.
- Lledó, E. (2016). Lengua, literatura y coeducación. *Filanderas, Revista Interdisciplinar de Estudios Feministas (1)*, 61-76. <https://bit.ly/38XwvMq>
- Lluch, G. (1996). La literatura de adolescentes: la psicoliteratura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 9, 21-28.

- Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Lluch, G. (2004). *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Norma.
- Lluch, G. (2005). Textos y paratextos en los libros infantiles. En M.C. Utanda, P. Cerrillo y J. García (Coords.) *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 87-103). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Lluch, G. (2006). La selección de libros infantiles: un libro para cada lector. En P. Cerrillo y L.M. Girona (Coords.) *La motivación a la lectura a través de la literatura infantil* (pp. 27-41). Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos, Revista De Estudios Sobre Lectura*, (11), 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01
- Lomas, C. (2001). El aprendizaje de las identidades femeninas y masculinas en la cultura de masas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 28, 35-51.
- Lomas, C. (2002). El sexismo en los libros de texto. En A. González y C. Lomas (Eds.) *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 193-222). Graó.
- López, T. (2020). Eterno femenino. En A.H. Puleo (Ed.) *Ser feministas. Pensamiento y acción* (pp. 107-109). Cátedra.
- López-Cepero, J., Rodríguez, L., Rodríguez, F.J. y Bringas, C. (2013). Violencia en el noviazgo: revisión bibliográfica y bibliométrica. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66 (1), 1-17. <http://hdl.handle.net/11441/48889>
- Lorente, M. (2007). Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones. *Revista de Educación*, 342, 19-35. <https://bit.ly/38Yg9mW>
- Luengo, E. (2007). La frontera entre (dos) mundos: Ondina. En P. Cerrillo y C. Cañamares (Coords.) *Literatura infantil: nuevas lecturas y nuevos lectores* (pp. 481-488). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Luengo, E. (2013a). Identidad y género en Ana Maria Machado: Reconocimiento, etnicidad y visibilidad. En F.L. Viana, R.L. Ramos, E. Coquet y M. Martins (Coords.) *Atas do 9.º Encontro Nacional (7.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 241-261). CIEC da Universidade do Minho.
- Luengo, E. (2013b). Los juegos del Oulipo en los relatos de Ana Maria Machado. Trenza de gentes, familia y género. En A.M. Ramos y C. Ferreira (Eds.) *La familia en la Literatura Infantil y Juvenil* (pp. 197-216). ANILIJ/ELOS/CIEC.
- Luengo, E. (2014). La identidad de género en la literatura para niños como (de)construcción sociocultural. En C.J. Santos (Coord.) *Didáctica actual para enseñanza superior* (pp. 309-325). ACCI.
- Luengo, E. (2015). Hadas y brujas en el cómic. La (de)construcción de los mitos femeninos. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 31(6), 1006-1025. <https://bit.ly/3yAz16j>

- Luengo, E. (2018). El cuento de los Hermanos Grimm «El Rey rana o Enrique-el-férreo»: recepción del lectorado infantil y de los enseñantes en España. Propuestas para la enseñanza desde una perspectiva de género. En C. Tauveron y C. Connan-Pintado (Coords.) «Destino paradójico de un cuento enigmático: «El Rey-rana o Enrique-el-férreo» de los Grimm». *Ondina~Ondine. Revista de Literatura Comparada Infantil y Juvenil. Investigación en Educación*, 1, 228-260. https://doi.org/10.26754/ojs_ondina/ond.201812664
- Luengo, E. (2019). Miradas feministas sobre el cuento y el álbum en el siglo XXI. En E. Luengo (Coord.) «Miradas feministas sobre el cuento y el álbum en el siglo XXI». *Ondina~Ondine. Revista de Literatura Comparada Infantil y Juvenil. Investigación en Educación*, 3, 1-6. https://doi.org/10.26754/ojs_ondina/ond.201934389
- Lurie, A. (1998). *No se lo cuenten a los mayores. Literatura infantil, espacio subversivo*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Lurie, A. (2004). *Niños y niñas eternamente. Los clásicos infantiles desde Cenicienta hasta Harry Potter*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- MacDonald, R. (1982). The tale re-told: feminist fairy tales. *Children's literature association quarterly*, 7(2), 18-20.
- Madruga, M. y Perales, V. (2020). Androcentrismo. En A.H. Puleo (Ed.) *Ser feministas. Pensamiento y acción* (pp. 17-19). Cátedra.
- Machado, A.M. (1998). *Buenas palabras, malas palabras*. Sudamericana.
- Machado, A.M. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Anaya.
- Machado, A.M. (2004). *Clásicos, niños y jóvenes*. Norma.
- Machado, A.M. (2007). Derecho de ellos y deber nuestro. *Literatura infantil: ¿para qué? CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 20(210), 48-57. <https://bit.ly/3MNkBU6>
- Machado, A.M. y Montes, G. (2003). *Literatura infantil: creación, censura y resistencia*. Sudamericana.
- Martín, M. (2020). *Ni por favor ni por favora. Cómo hablar con lenguaje inclusivo sin que se note (demasiado)*. Catarata.
- Martínez, I., Navarro, R. y Yubero, S. (2009). Estereotipos de género entre los adolescentes españoles: imagen prototípica de hombres y mujeres e imagen de uno mismo. *Informació psicològica*, 95, 77-86. <https://bit.ly/37ncxKL>
- Martínez, I., Bonilla, A., Gómez, L. y Bayot, A. (2008). Identidad de género y afectividad en la adolescencia: asimetrías relacionales y violencia simbólica. *Anuario de Psicología*, 39(1), 109-118. <https://bit.ly/3ygzxXT>
- Martínez, A. y Merlino, A. (2012). Normas de género en el discurso cinematográfico infantil: el eterno retorno del “final feliz”. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 7, 79-97. <http://dx.doi.org/10.18002/cg.v0i7.904>
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación.
- Mead, M. (1994). *Masculino y Femenino*. Minerva.

- Melián, A., Lucero, E.V., Rodríguez, E., Morales, J.M. y Santana, A.M. (2020). Los juegos de mesa como recurso didáctico para el desarrollo del pensamiento estratégico. En J.M. Canino, J.B. Alonso, S.T. Pérez, D.C. Sánchez, C.M. Travieso y A.G. Ravelo (Eds.) *VII Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC* (pp. 363-368). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. <https://bit.ly/3FIFSBQ>
- Mendoza, A. (1998). El proceso de recepción lectora. En A. Mendoza (Coord.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Horsori.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro entre las aportaciones del texto con las del lector*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2003). El niño como receptor literario. En J. García y M.I. López (Coords.) *La comunicación literaria en las primeras edades* (pp. 111-137). Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Mendoza, A. (2004). Facetas de la investigación en didáctica de la lengua. En M. Sanjuán (Coord.) *Aspectos didácticos de lengua y literatura, 13* (pp. 11-68). Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), Universidad de Zaragoza.
- Mendoza, A. (2005). La educación literaria desde la LIJ. En M.C. Utanda, P. Cerrillo y J. García (Coords.) *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 33-61). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2008). *El intertexto lector*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-intertexto-lector-0/html/>
- Millet, K. (2017) *Política sexual*. Cátedra.
- Molina, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos, Revista de Estudios sobre lectura, 2*, 103-120. https://doi.org/10.18239/ocnos_2006.02.07
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. Fondo de Cultura Económica.
- Morales, M.I. (2020). Los estudios sobre lectura y escritura en el contexto universitario. Una forma de abordar la realidad de la competencia lectora. *Álabe, 21*, 1-5. <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2020.21.14>
- Nash, M. (2012). *Mujeres en el mundo: historia, retos y movimientos*. Alianza.
- Navarro-Goig, G. (2019). Revisión de la identidad femenina en los cuentos de hadas y su reinterpretación en el arte contemporáneo. *Arte, individuo y sociedad, 31*(3), 491-507. <https://doi.org/10.5209/aris.60646>
- Ngozi Adichie, C. (2018). *Todos deberíamos ser feministas*. Penguin Random House.
- Ngozi Adichie, C. (2020) *Querida Ijeawele. Cómo educar en el feminismo*. Penguin Random House.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature*. John Benjamins.

- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. Garland Publishing.
- Oliva, A. (2020). Género. En A.H. Puleo (Ed.) *Ser feministas. Pensamiento y acción* (pp. 143-146). Cátedra.
- Padilla, T., Sánchez, M., Martín, M. y Moreno, E. (1999). Análisis de los estereotipos sexistas en una muestra de estudiantes de Ciencias de la Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 17(1), 127-147. <https://revistas.um.es/rie/article/view/122311>
- Palacios, B. y Martín, M.F. (2008). Diferencias de género en una muestra de adolescentes a través de la composición del autoconcepto real e ideal. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 16(1-2), 231-242. <http://hdl.handle.net/2183/7611>
- Paladines-Paredes, L.V. y Margallo, A.M. (2020). Los canales booktuber como espacio de socialización de prácticas lectoras juveniles. *Ocnos, Revista de Estudios sobre lectura*, 19(1), 55-67. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.1975
- Pardo, A. y Ruíz, M.A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. McGraw-Hill.
- Pardo, A. y San Martín, R. (2006). *Análisis de datos en psicología II*. Pirámide.
- Pateman, C. (2019). *El desorden de las mujeres*. Prometeo.
- Paulette, C. y Richard, P. (2018). Les usages scolaires du «Roi grenouille»: le cas des manuels de l'école et du collège (1995-2016). En C. Tauveron y C. Connan-Pintado (Coords.) «Destino paradójico de un cuento enigmático: «El Rey-rana o Enrique-el-férreo» de los Grimm». *Ondina~Ondine. Revista de Literatura Comparada Infantil y Juvenil. Investigación en Educación*, 1, 198-215. https://doi.org/10.26754/ojs_ondina/ond.201812033
- Pennac, D. (2011). *Como una novela*. Anagrama.
- Peña, M. (1995). *Alas para la infancia. Fundamentos de la literatura infantil*. Editorial Universitaria.
- Perela, M. (2010). Violencia de género: violencia psicológica. *Foro, Revista de Ciencias Jurídicas y Sociales, Nueva Época*, 11-12, 353-376. <https://bit.ly/3sdvk2j>
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2008). *Una infancia en el país de los libros*. Océano.
- Petit, M. (2011). *Leer & liar: lectura y familia*. Dirección General de Publicaciones del Conaculta.
- Petit, M. (2014). ¿Por qué incentivar a los adolescentes para que lean literatura? *Enunciación*, 19(1), 157-167. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.1.a13>
- Plaza, M. (2007). Sobre el concepto de “violencia de género”. Violencia simbólica, lenguaje, representación. *Extravío. Revista electrónica de literatura comparada*, 2, 132-145. https://www.uv.es/extravio/pdf2/m_plaza.pdf
- Pozo, C., Martos, M.J. y Alonso, E. (2010). ¿Manifiesta actitudes sexistas el alumnado de enseñanza secundaria? *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 8(2), 541-560. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122002005.pdf>

- Propp, V. (1984). *Las raíces históricas del cuento*. Fundamentos.
- Propp, V. (1998). *Morfología del cuento*. Akal.
- Puerta, M. (2003). La literatura y la estética de la recepción. (Un estudio exploratorio en niños). *Contexto, Revista anual de Estudios Literarios*, 7(9), 109-120. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/18880>
- Quiles, M.C. (2015). Quién eres y de dónde vienes. Señas de identidad en la Literatura Infantil y Juvenil. *Tonos Digital, Revista de estudios filológicos*, 28. <http://hdl.handle.net/10201/42958>
- Rocha, T.E. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural. Un recorrido conceptual. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(2), 250-259. <https://bit.ly/3wa6DF3>
- Rodari, G. (2011). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Planeta.
- Rodríguez Almodóvar, A. (1995). La educación literaria en la pubertad. *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 8(72), 16-22. <https://bit.ly/38Ym8bo>
- Rodríguez Almodóvar, A. (2004). *El texto infinito. Ensayos sobre el cuento popular*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Rodríguez Almodóvar, A. (2009). *Cuentos al amor de la lumbre (I y II)*. Alianza Editorial.
- Rodríguez Almodóvar, A. (2011). La comprensión lectora como alternativa al comentario de textos. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 56, 83-93.
- Rodríguez, J.J. (2007). La imagen de la mujer en los cómics estadounidenses (1900-1950). *Trocadero*, 19, 123-134. <https://bit.ly/3KL5FEA>
- Rodríguez, J. (2014). El cine en la realidad de las aulas. *Historia y Comunicación Social*, 19, 565-574. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45161
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. y Failde, J.M. (2009). Aproximación conceptual al sexismo ambivalente: Estado de la cuestión. *Summa Psicológica UST*, 6(2), 131-142. <https://doi.org/10.18774/448x.2009.6.68>
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. y Failde, J.M. (2010). Evaluación de las actitudes sexistas en estudiantes españoles/as de educación secundaria obligatoria. *Psychologia: avances de la disciplina*, 4(1), 11-24. <https://bit.ly/3wcVkvV>
- Romero, D. (2011). Identidad de género en personajes de ficción infantil y juvenil. Hacia una ruptura de los estereotipos. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 29, 175-202. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.201129543
- Romero, R. (2020). Feminismo radical. En A.H. Puleo (Ed.) *Ser feministas. Pensamiento y acción* (pp. 125-127). Cátedra.
- Ros, E. (2013). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 329-350. http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/22/art_15.pdf
- Rovira-Collado, J. (2017). *Booktrailer y Booktuber* como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones sobre Lectura*, 7, 55-72. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi7.10981>

- Ruiz-Domínguez, M.M. (2014). Estrategias metaficcionales y respuestas lectoras: estudio exploratorio. *Ocnos, Revista de Estudios sobre lectura*, 11, 45-69. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.03
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Mira Editores.
- Sainz, L.M. (2005). La importancia del mediador: una experiencia en la formación de lectores. *Revista de Educación, Extra 1*, 357-362. <https://bit.ly/383vjat>
- Sánchez, S. (2019). Olvidadas antes de ser conocidas. La ausencia de mujeres escritoras en los libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Prisma social*, 25, 203-224. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2676>
- Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos, Revista de Estudios sobre lectura*, 7, 85-100. <https://bit.ly/39JGTrC>
- Sanjuán, M. (2013). Aprender literatura en la escuela: una investigación etnográfica. *Lenguaje y Textos*, 38, 179-188. <https://bit.ly/3siwV6W>
- Santos, M.A. (2006). Las niñas, primero. En G. Arenas (Autora) *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela* (pp. 7-10). Grao.
- Sarto, M. (1984). *10 estrategias para hacer al niño lector*. SM.
- Selfors, S. (2015). *Besos y hechizos*. Alfaguara.
- Sève, P. (2018). Que peuvent entendre des enfants français d'aujourd'hui dans le conte des frères Grimm intitulé «Le Roi grenouille ou Henri-de-fer»? En C. Tauveron y C. Connan-Pintado (Coords.) «Destino paradójico de un cuento enigmático: «El Rey-rana o Enrique-el-férreo» de los Grimm». *Ondina~Ondine. Revista de Literatura Comparada Infantil y Juvenil. Investigación en Educación*, 1, 216-227. https://doi.org/10.26754/ojs_ondina/ond.201812252
- Shavit, Z. (1986). *Poetics of Children's Literature*. University of Georgia Press.
- Sipe, L.R. (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. Teachers College Press.
- Sipe, L.R. (2010). Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora. *Conferencia en el Máster de Libros y Literatura para niños y jóvenes de la Universidad Autónoma de Barcelona*. Gretel. [En línea]. <https://bit.ly/39C9DCt>
- Solana, L. y García, J. (2006). Caminos entre el cine y la literatura infantil. En P. Cerrillo y L.M. Girona (Coords.) *La motivación a la lectura a través de la literatura infantil* (pp. 111-142). Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Solnit, R. (2016). *Los hombres me explican cosas*. Capitán Swing Libros.
- Sotomayor, M.V. (2013). ¿Qué hacemos con los clásicos? Algunas reflexiones para futuros docentes. *Lenguaje y Textos*, 38, 29-36. <https://bit.ly/385lgSf>
- Steinem, G. (1995). *Revolución desde dentro. Un libro sobre la autoestima*. Anagrama.
- Steinem, G. (2021). *Mi vida en la carretera*. Alpha Decay.

- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro.
- Subirats, M. (2021). R. Anguita (Ed.) *Educación a las mujeres, la construcción de la mirada coeducativa*. Universidad de Valladolid.
- Tatar, M. (2010). Why Fairy Tales Matter: The Performative and the Transformative. *Western Folklore*, 69(1), 55-64. <https://www.jstor.org/stable/25735284>
- Tatar, M. (2012). *Los cuentos de hadas clásicos anotados*. Crítica.
- Tauveron, C. (2018a). Présentation. En C. Tauveron y C. Connan-Pintado (Coords.) «Destino paradójico de un cuento enigmático: «El Rey-rana o Enrique-el-férreo» de los Grimm». *Ondina~Ondine. Revista de Literatura Comparada Infantil y Juvenil. Investigación en Educación*, 1, 1-3. https://doi.org/10.26754/ojs_ondina/ond.201812667
- Tauveron, C. (2018b). «Le Roi grenouille ou Henri-de-fer» des Grimm: un texte à fantômes, un texte fantôme. En C. Tauveron y C. Connan-Pintado (Coords.) «Destino paradójico de un cuento enigmático: «El Rey-rana o Enrique-el-férreo» de los Grimm». *Ondina~Ondine. Revista de Literatura Comparada Infantil y Juvenil. Investigación en Educación*, 1, 6-23. https://doi.org/10.26754/ojs_ondina/ond.201812145
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Turin, A. (1995). *Los cuentos siguen contando: algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Horas y HORAS.
- Umansky, K. y Moreno, M.A. (1993). *Toda la verdad sobre el príncipe rana*. Rialp Junior.
- Vaillo, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias pedagógicas*, 27, 97-124. <http://hdl.handle.net/10486/669916>
- Varela, N. (2014). *Feminismo para principiantes*. B De Bolsillo, Penguin Random House.
- Vázquez, R. y Aragón, A. (2021). La perspectiva de género: una asignatura pendiente en la formación inicial del profesorado. En A. Rebollo y A. Arias (Coords.) *Hacia una docencia sensible al género en la Educación Superior* (pp. 293-317). Dykinson. <https://www.dykinson.com/cart/download/ebooks/13158/>
- Vega, V. (2007). Adaptación argentina de un inventario para medir identidad de rol de género. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 537-546. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80539307.pdf>
- Velasco, S. (2009). *Sexos, género y salud: teoría y métodos para la práctica clínica y programas de salud*. Minerva.
- Vidal, E. (2015). *Un feminismo del siglo XXI*. Eunsa.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Paidós Ibérica.
- Woolf, V. (2001). *Una habitación propia*. Seix Barral.
- Woolf, V. (2021). *Matar al ángel del hogar*. Carpe Noctem.
- Yousafzai, M. (2013). *Yo soy Malala*. Alianza.

- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos, Revista de Estudios sobre lectura*, 6, 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2010.06.01
- Zipes, J. (2001). *Romper el hechizo. Una visión política de los cuentos folclóricos y maravillosos*. Lumen.
- Zipes, J. (2014). *El irresistible cuento de hadas. Historia cultural y social de un género*. Fondo de Cultura Económica.

CUENTOS Y CÓMICS

- Andersen, H.C. (1999). *Cuentos de Andersen*. Anaya.
- Beaumont, J.M.L. (2017). *La Bella y la Bestia y otros cuentos*. Alfaguara.
- Bendis, B.M. y Gaydos, M. (2016a). *Jessica Jones: Alias*. Panini.
- Bendis, B.M. y Gaydos, M. (2016b). *Jessica Jones: Rebecca, por favor, vuelve a casa*. Panini.
- Bendis, B.M. y Gaydos, M. (2016c). *Jessica Jones: Lo oculto*. Panini.
- Bendis, B.M. y Gaydos, M. (2016d). *Jessica Jones: Origen Secreto*. Panini.
- Gaudes, B. y Macías, P. (2015). *Érase dos veces: La Bella y la Bestia*. Cuatro Tuercas.
- Grimm, J. y Grimm, W. (1987). *I Cuentos de niños y del hogar*. Anaya.
- Grimm, J. y Grimm, W. (1987). *II Cuentos de niños y del hogar*. Anaya.
- Machado, A.M. (1990). *Bento que bento é o frade*. Salamandra.
- Machado, A.M. (1992). *Historia medio al revés*. Fondo de Cultura Económica.
- Machado, A.M. (2003). *El pavo que abría y cerraba la cola*. Everest.
- Machado, A.M. (2009). *Señora de los mares*. Everest.
- Machado, A.M. (2010). *Se busca lobo*. Norma.
- Machado, A.M. (2011). *El príncipe que bostezaba*. Norma.
- Machado, A.M. (2012). *La princesa que escogía*. Norma.
- Machado, A.M. (2016). *Niña bonita*. Ekaré.

SERIE DE TV

- Baratta, D. (Writer) & Surjik, S. (Director). (2015, November 20). AKA The Sandwich Saved Me (Season 1, Episode 5) [TV series episode]. In M. Rosenberg (Showrunner) *Marvel's Jessica Jones*. Marvel Television, ABC Studios & Tall Girls Productions.
- Baratta, D. & Schraft, M. (Writer) & Rodríguez, R. (Director). (2015, November 20). AKA 1,000 Cuts (Season 1, Episode 10) [TV series episode]. In M. Rosenberg (Showrunner) *Marvel's Jessica Jones*. Marvel Television, ABC Studios & Tall Girls Productions.
- Hicks Jr., H. (Writer) & Petrarca, D. (Director). (2015, November 20). AKA 99 Friends (Season 1, Episode 4) [TV series episode]. In M. Rosenberg (Showrunner) *Marvel's Jessica Jones*. Marvel Television, ABC Studios & Tall Girls Productions.
- King, J. & Baratta, D. (Writer) & Dahl, J. (Director). (2015, November 20). AKA Sin Bin (Season 1, Episode 9) [TV series episode]. In M. Rosenberg (Showrunner) *Marvel's Jessica Jones*. Marvel Television, ABC Studios & Tall Girls Productions.
- Reback, J. & Schraft, M. (Writer) & Cellan-Jones, S. (Director). (2015, November 20). AKA Top Shelf Perverts (Season 1, Episode 7) [TV series episode]. In M. Rosenberg (Showrunner) *Marvel's Jessica Jones*. Marvel Television, ABC Studios & Tall Girls Productions.
- Reynolds, S. & Friedman, L. (Writer) & Petrarca, D. (Director). (2015, November 20). AKA It's Called Whisky (Season 1, Episode 3) [TV series episode]. In M. Rosenberg (Showrunner) *Marvel's Jessica Jones*. Marvel Television, ABC Studios & Tall Girls Productions.
- Reynolds, S. (Writer) & Cellan-Jones, S. (Director). (2015, November 20). AKA WWJD? (Season 1, Episode 8) [TV series episode]. In M. Rosenberg (Showrunner) *Marvel's Jessica Jones*. Marvel Television, ABC Studios & Tall Girls Productions.
- Reynolds, S. & Friedman, L. (Writer) & Briesewitz, U. (Director). (2015, November 20). AKA I've Got the Blues (Season 1, Episode 11) [TV series episode]. In M. Rosenberg (Showrunner) *Marvel's Jessica Jones*. Marvel Television, ABC Studios & Tall Girls Productions.
- Ricourt, E. (Writer) & Surjik, S. (Director). (2015, November 20). AKA You're a Winner! (Season 1, Episode 6) [TV series episode]. In M. Rosenberg (Showrunner) *Marvel's Jessica Jones*. Marvel Television, ABC Studios & Tall Girls Productions.
- Rosenberg, M. (Writer) & Clarkson, S.J. (Director). (2015, November 20). AKA Ladies Night (Season 1, Episode 1) [TV series episode]. In M. Rosenberg (Showrunner) *Marvel's Jessica Jones*. Marvel Television, ABC Studios & Tall Girls Productions.
- Rosenberg, M. (Writer) & Rymer, M. (Director). (2015, November 20). AKA Smile (Season 1, Episode 13) [TV series episode]. In M. Rosenberg (Showrunner) *Marvel's Jessica Jones*. Marvel Television, ABC Studios & Tall Girls Productions.





ANEXOS

ANEXO 1. CUENTOS PRIMERA INTERVENCIÓN

Tibo 2/4/14

LA CATASTROFE DEL PETROLEO

Un día Góber estaba sentado en su sillón viendo las noticias. Góber vio que un petroleo se había estrellado cerca de su bahía y que el mar se iba a llenar de petróleo. Góber era un congrejo normal pero no podía dejar que todo el mar se llenara de petróleo. Se le ocurrió ir a hablar con Poseidón. Sob había un problema, saber donde vivía. Góber cogió su mochila y se adentró en el mar. Él pensó que tal vez una estrella de mar podría ayudarle, al Sin y al cabo eran las mas sabias del mar. Góber se adentro en el mar y en pocos minutos más encontró una estrella de mar. Era Valentina una vieja amiga del colegio. Góber le conto lo ocurrido y, minutos despues, Valentina le ofreció guiarle. El acepto. Tras varios días nadando encontraron el palacio de Poseidón. Era enorme y magestuoso! Le contaron lo del petoleo. Poseidón libero al Kraken, que volvio a guardar todo el petróleo en el barco dejando el mar limpisimo.

FIN

★ La imaginación © ★ Xumpy

Erase una vez, una niña llamada Milinda que vivía en un reino sin salida; llamado Gris. Si te metías por una calle, llegabas a la misma por la que te habías metido. Por eso, siempre pasaba lo mismo. Es una historia de amor... pero a la libertad. Ella decía que los chicos eran raritos y también lo decían ellos de ella. ¡Hasta había veces que los padres de Milinda también lo decían!

Por eso, Milinda al ser tan imaginativa, aventurera, y libre en sus pensamientos, quiso aprender a volar. Supo que no podía, pero sí podía inventar una máquina para hacerlo. Primero pidió ayuda a la gente, pero... como siempre, le llamaban rarita. Así que decidió buscar en los libros especializados en ese tipo de cosas. Los cogió, (con telarañas; porque la gente, ¡como no!, pensaba que era una tontería lo de volar, porque al no haber tecnología, todo les parecía imposible) los leyó, y de lo que se dio cuenta era, que solo necesitaba ¡dos plumas de Quetral! (Las plumas de ave más grandes del mundo).

Así que se ató esas plumas a los brazos, esperó a un tiempo espléndido y con viento... ¡y a volar! Visitó otros reinos, y el que más le gustó, fue su nuevo hogar. ¡Fue más feliz ahí que en su ex-reino! Y como no, una mente tan privilegiada como la suya, no podía estar con cualquiera. Por eso, no encontró a su amor verdadero (porque todos eran muy tontos), pero sí vivió feliz y se comió una perdiz.

EL OCEANO ^{MAOT}

Hace más o menos un mes El hijo de Poseidon, un emperador que se dedicaba a mantener la calma en los océanos, estaba tranquilamente mirando por la ventana en su palacio. De repente, vio que algo oscuro se acercaba al océano. El hijo de Poseidon, con su cara de preocupación venió en su palacio a todos los sabios del océano. Con su cara de preocupación y sus ojos oscuros. Habló con los sabios del océano y resultó que la oscuridad y la contaminación llegaban a los océanos. La única solución era detener a los humanos. El hijo de Poseidon cogió su tridente y viajó a través de todo el océano: Vio ballenas, tiburones, delfines y peces tropicales. A pesar del colorido del océano, se veía que la oscuridad llegaba al océano. Al final llegó a la superficie y habló con un niño llamado Alex. Juntos hablaron con la humanidad, que cambió su manera de vivir. Al final el océano se salvó.

Darichu 2-4-2014

EL EQUIPO

Érase una vez un niño que se llamaba Darichu.

El niño era muy amable, más y tranquilo. Una mañana tranquila de las suyas, al llegar a casa en su cuarto lo esperaba un portal grande debajo de la cama. Por la noche se dio cuenta de que el portal brillaba, entonces entró. El portal lo llevó al futuro donde lo esperaba Sharking. Era un entrenador de fútbol, pero sin equipo. Tenían que encontrar a los jugadores para jugar el Torneo de fútbol. Sharking le dijo que si quería ser un jugador nuevo del equipo. Darichu se lo pensó, pero, al final, dijo que sí. Se pusieron las pilas y se pusieron a buscar a los demás jugadores. Cuando los encontraron, todos los demás estaban juntos. Y ellos formaron un equipo para ganar el torneo. Se les puso complicado y fueron preguntando a personas que estaban por el parque, la ciudad...

Cuando ya tenían los 11 jugadores y algunos suplentes, se pusieron a entrenar para ir preparados para el torneo. Solo faltaban 2 días. El día del torneo los dos equipos que llegaron a la final era el de Sharking y el equipo de los que rechazaron estar en el de Sharking. ¡Gol! se acaba el tiempo. El equipo ganador es el de Sharking gracias al autor del gol Darichu.

CHISI

Fecha: 2/4/14

* El rey desaparecido.

Érase una vez, en una mañana calurosa, que el rey Faixon caminaba plácidamente por los jardines reales. Mientras paseaba, la reina Rebella estaba viendo la telenovela Rubi y como siempre mandando. Unos 30 minutos después el rey estaba dando de comer a los patos cuando un hombre vestido de negro lo secuestró para asesinarle. La reina creía que iba a hacer un viaje a Brasil. Pero siempre, cuando llegaba, llamaba a su esposa y no le llamó. Así se dio cuenta la reina de que no estaba y también tenía la maleta en el palacio. Entonces llamó a la detective Nayara para que investigara. Nayara investigó en todos los sitios tenebrosos: la cueva del olvido, las mariposas asesinas, los ratones tenebrosos... Solo le quedaba por mirar en un sitio: **LA TORRE DEL DESOLUCIDO?**

Miró en la torre y encontró a Foun, intentando asesinar al rey en la sala de los cuchillos. Nayara hizo unas llaves de judo, le quitó el cuchillo a Foun, lo llevó hasta la mesa de los asesinatos y llamó a la policía. Nayara y el rey fueron a palacio.

COLORIN COLORADO EL HOMBRE MALVADO
HA SIDO ARRESTADO.



Ale 2-4-14

EL VIAJE

Erase una vez un niño tranquilo que estaba cenando. Cuando se echó a dormir un hombre lo cogió. A la mañana siguiente se despertó en un campo de fútbol. El niño fue al césped y se encontró a un equipo de fútbol profesional. El niño quería jugar, era su equipo favorito. El niño entrenó con el equipo y estaba haciendo un gran jugador. Cuando se hizo mayor, el niño ya era un gran futbolista, pero aún no había jugado ningún partido. Un día el entrenador le dijo que si quería jugar un partido. El futbolista aceptó y lo jugó. Ganaron 1-0, porque el metió en el último momento. Y, al final, el jugador cumplió su sueño.

FIN

Loís

La malvada Anguila

Hace muchos años en el Reino de la Fantasía la malvada bruja Anguila se comió al rey y a la reina y huyó a su reino, el Reino de las Brujas. Cuando Loís, el príncipe se dio cuenta de que no estaban sus padres, como es listo, valiente y fuerte, decidió ir a buscarlos con su hermana Esperanza y su dragón, Viento de Plata.

~~Cogieron~~ sus armas y a Viento Plata para que los llevase al Reino de las Brujas y fueron a por Anguila. Cuando llegaron al Reino de las Brujas se enfrentaron al ejército oscuro. Loís se enfrentaba a los caballeros sin corazón, aunque eran más, Loís consiguió vencerlos a todos. Mientras, Esperanza mataba a los hombres lobo y Viento Plata intentaba atrapar a Anguila que se había convertido en dragón, pero consiguió atraparla.

Al final Loís le abrió las tripas a Anguila y sacó a sus padres... ¡vivos! Sus padres le dieron el trono a Loís.

Alexandru 24
24-2014

En un planeta
Yo estaba en el planeta Marte, conociendo
a unos marcianos que me saludaban amigablemente. Lo que decían es que querían conocer
a un extraterrestre grande. Yo les ayudé a encontrar uno y grande para conocerse. Lo que hicieron los marcianos y el extraterrestre fue
divertirse jugando a toda clase de cosas, como
al pilla pilla, al escondite, a echar muchas
carreras y un montón de cosas más.
Me puse muy alegre y los marcianos
se hicieron felices para siempre. Y todo esto
les gustó mucho a los marcianos y
también al extraterrestre.

Ferrari

Una aventura inesperada



Érase una vez un rey llamado Dook, que vivía en un bosque azul, bajo la tierra. Dook estaba muy triste porque el malvado Shark, que vivía en el bosque negro, había raptado a su hija Coral. Dook escogió a sus dos mejores caballeros, el elfo James y el duende Carlos muy amigos desde la infancia.

Tras comunicarle el rey su misión, partieron al bosque negro a rescatar a Coral. Al llegar al castillo observaron que Shark estaba dormido. Con su astucia y trabajando en equipo, consiguieron liberar a Coral. Cuando llegaron al castillo el rey les dio una recompensa. Una armadura de oro a cada uno para que se la pusieran a sus caballos.

Desde entonces todo fue bien en el castillo.



Yuki

(LA PRINCESA) (VALIENTE)

Hace mucho tiempo, en un reino muy hermoso vivía una princesa muy valiente llamada Marta. Vive con sus padres y con todo el reino. Al reino le gustaban mucho los animales.

Un día un ladrón robó por la noche todos los animales del reino. La princesa y todo el reino los buscaron por todos los lados. Pero no los encontraban, habían desaparecido.

La princesa decidió ir a buscarlos. Pasó por muchas aventuras. Pero la mayor fue cuando entró en el mundo de los gigantes. Allí vivía un gigante con los animales del reino. Se escondió y esperó hasta la noche. Cuando el gigante se durmió, se los llevó al reino y a cambio le puso unos trozos de leicon en la nariz y le llevó un tejón hambriento. Así el gigante no les volvió a molestar nunca más.

FIN



Érase una vez un gran reino en el año 4014, amenazado por las malignas fuerzas del bosque oscuro. Un día el reino fue atacado por unas malignas fuerzas y un poderoso mago del reino consiguió retenerles en el bosque. Un día un niño llegó al reino. El niño que quería ser caballero fue a visitar al mago. El mago Henrie se dio cuenta de que era el niño de la profecía. Henrie le explicó la misión al niño y el niño se puso en marcha. El niño cogió una gran espada encantada y consiguió matar a las criaturas. En el reino lo celebraron y nombraron caballero al niño.

Zeus
==

Silvia

Las aventuras bajo el mar

Erase una vez, en el fondo del mar, en un gran palacio construido con corales, vivían Silvia una pequeña traviesa y aventurera, su inteligente madre Isabel y el mejor amigo de Silvia un pececillo llamado Pi.

Un día Silvia y Pi se fueron a jugar al escondite, al arrecife. Silvia la pagaba y Pi se escondía. Mientras Silvia contaba con los ojos cerrados, un delfín llamado Scar que siempre que fastidiarles, se llevó a Pi. Silvia vio la silueta de Scar llevándose a Pi y entonces se dio cuenta de lo ocurrido. Asustada, llamó a su madre.

Su madre era la jefa de la policía secreta marina. Entonces, con una serie de pistas encontró a Pi sano y salvo.

Mimosa
2-4-2014

La Princesa y el Jardinero

Era hace mucho tiempo en China. En la provincia de Wansi vivía la princesa Carla. Vivía con sus padres que eran los reyes. Los reyes eran graciosos, amables, educados y un poco mandones. La princesa Carla era muy bailarina, cantarina y le encantaba la moda.

Un día la princesa Carla caminaba por los jardines, cuando de repente cayó en un agujero. Estuvo intentando salir, pero no hubo forma. Los reyes, muy preocupados, mandaron a los guardias a buscar a la princesa.

Al final, un jardinero llamado Alejandro, vio a la princesa, le cogió de la mano y Alejandro y Carla se enamoraron. Y se dieron un beso sellando su amor.

Y Colorín colorado estos chicos se han casado y los reyes se casaron.

La Lupa

CaTi

3-4-2014

En una gran casa llamada gochi y se ama
 el rey mariano llamado Juan, y estaban
 todos porque un día los aldeanos fueron a
 matar al mago que se llamaba Pedro, como
 era tan fuerte los mató y un día fueron
 a buscar algo de oro y por fin encontraron
 una perla de oro (pero Pedro les veía en el
 momento y le quitó la perla de oro con el bastón
 mágico, se pusieron muy tristes, después de una
 hora fueron a almorzar porque sabían que
 la hora hora Pedro estaba durmiendo y le
 robaron el bastón mágico y le hacen
 desaparecer ¡y por fin! recuperaron la
 perla de oro y colorin colorado
 no como la granada

EL REINO GÉLIDO

Doctor Pinguín

Erase una vez un reino en la Antártida, gobernado por unos amables reyes. Su hijo, Javi se aburría en su cuarto.

Un día, Javi escuchó a sus padres hablar de una epidemia de catarros. El, rápidamente bajó las escaleras de su cuarto y le dijo a su padre:

-¡Yo acabaré con la epidemia! -dijo Javi.

-No se yo... -respondió su padre.

-Porfaaaa... -insistió Javi.

-Venga vale. -cedió su padre.

-¡Bieeeen! -gritó Javi.

Y se fue corriendo como un loco. Cuando salió del reino se dijo así mismo:

-¡Ostras pero como acabo con la epidemia! En fin, le preguntaré a ese Pinguino.

Y siguió caminando hasta llegar al pinguino.

-Ey señor pinguino, ¿cómo se llama? -preguntó Javi.

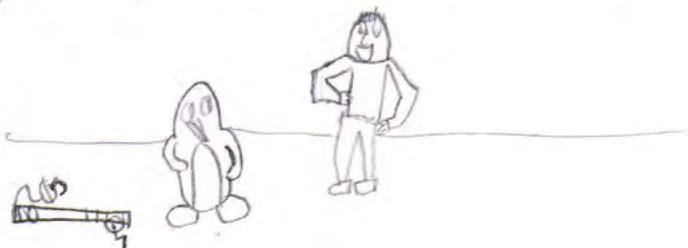
-PeP. -contestó alegre el pinguino.

-¿Sabes algo de la epidemia? -preguntó Javi.

-No, pero ¿puedo ir contigo? es que me aburro. -dijo el pinguino.

-¡claro PeP! -dijo Javi.

-Vale vamos. -dijo PeP.



Mientras caminaban, encontraron a un señor vestido de foca.

-¡¡JA JA JAJAJ- se rió Pep

-Pep, no te rías. -dijo Javi.

-Perdon, se disculpo Pep.

-Vale, os perdono. -dijo FocaMan.

-Vale ¿que sabes de la epidemia? -dijo Javi

-El viento que produce la epidemia sale de la cueva. -dijo FocaMan.

-Pues lo taponaremos. -dijo Javi.

Entonces juntos empujaron una roca y taponaron la cueva.

Al fin volvieron y nombraron rey a Javi y Pep y FocaMan se hicieron ricos.

FIN

Samu

© UN HEROE ©

Hace poco en Mundisport, Samu jugaba a fútbol con sus mejores amigos: Ronaldo, Dale, Diego Costa y Falcao. Mientras, el malvado Ancelotti les observaba atentamente esperando para secuestrarlos. En ese momento se le escapó a Diego Costa, él fue a buscarlo cuando Ancelotti salió de unos arbustos y secuestró a Diego Costa. Ronaldo, Dale y Falcao fueron a ver que había ocurrido cuando los guardaespaldas de Ancelotti los secuestraron, se los llevaron en una camioneta. Samu siguió el rastro de aceite que había dejado la camioneta. El rastro le llevó a la mansión de Ancelotti, Samu escaló la valla y se encontró el balón que se le había ido a Diego Costa, lo cogió, entró en la mansión de Ancelotti y le dio un balonazo, este se desmayó y llamó a la policía. La policía llevó a Ancelotti a la cárcel y Samu se fue con sus amigos.

El asesinato en Brooklyn

El 27 de Marzo una mujer con una larga cabellera azabache y ojos café oscuro, entró en su apartamento a las doce y seis minutos de la noche. Elen que así se llamaba dijo: ¡Mari! Ya estoy en casa y no te puedes creer lo que. En ese momento detuvo la frase. Elen había entrado en la cocina para coger un vaso de agua. Pero se encontró a su marido tumbado boca abajo en un charco de un líquido rojo (Estaría bebiendo vino o algo parecido y se habría quedado dormido...) Pienso Elen. A su marido le gustaba mucho las bebidas alcoholicas. Cuando lo intentó levantar, no se movía y no olía a alcohol ni a vino. Y parecía no respirar... Elen pensó en las posibilidades de ese comportamiento. De repente soltó un grito al pensar en la posibilidad de que estuviera... muerto. Rápidamente corrió a coger el teléfono y llamó a la policía.

Al cabo de 24 horas y acabada la autopsia, extrajo de cuerpo de la víctima una bala de revólver en el estómago. Según los forenses destruyó una gran parte del estómago. Mientras tanto, el policía a mando citó a la esposa del fallecido en su despacho para interrogarla. Hoy la mujer vestía completamente de negro. El sombrero con fleco que llevaba apenas se distinguía de su larga melena. Era muy guapa. Y empezó el interrogatorio: ¿Cuál fue la última vez que vio a su marido con vida señorita Parker?

- Fue ha las 3 del medio día del 27 de marzo. Tenía los ojos llorosos y húmedos.

- Entiendo... ¿Tenían usted y su marido discusiones a menudo?

- Habeces... la mayoría por problemas del alcohol.

- Esta bien. Según tengo entendido su marido y usted no tenían hijos.

- No.

-Pues entonces no tenemos más preguntas que hacer. Trabajaremos sin parar hasta encontrar al causante o a la causante del fallecimiento del fallecimiento de su marido señorita Parkert.

-De acuerdo.

-Y para que este más tranquila le dire que la policia Wanderer se ocupara de todo, es un excelente policia a pesar de su corta edad de 24 años.

Me señaló: Llevaba puestos unos pantalones negro y unas botas oscuras. Tamien una gabardina color crema por encima de una camisa blanca. El pelo me caia hasta el hombro y era castaño claro. Pero... cambiando de tema ¿Me habían escogido a mí para este caso? Era nueva en la comisaria de Brooklyn y no habia llevado nunca un caso y o sola. Solo como aprendiz o ayudante. Eso me frustraba bastante. Pero... ahora tenia un caso y o sola. Por un lado me sentia emocionada pero por otra me sentia aterrada ¿Como iba a saber quien mato al Sr. Pa. Entonces se me ocurrio por donde empezar. Fui a la tienda 3 en la que supuestamente se

el arma del delito, para revisar los clientes que hubiesen comprado un revolver últimamente. La dependiente era una mujer mayor de 50 o 55 años. Tenía un cabello rubio anaranjado con las raíces canosas. Lo llevaba corto, un poco más arriba del hombro, formando unos rizos debido a el sudor y la humedad. Tenía unos ojos verdes que con la edad habían perdido su intensidad y su luz. Vestía una camiseta mínimo dos tallas más grande de lo normal, grande y blanca. Además estaba sucia y manchada. Luego llevaba unos vaqueros azul apagado, desgastado y al igual que la camiseta, grande. También llevaba un pañuelo en la cabeza para que el pelo no le estorbaba. -¿Que puedo hacer por usted? Me dijo con una voz un poco brusca y enfadada. -Necesito revisar la lista de compra de revolver en esta tienda. Por favor...

Me miro y luego miro la placa de policía que sujetaba en la mano. Luego hablo. -Esta bien, pero solo quiero decirle una cosa. -¿El que?

- No me cierren la tienda. Ya se que es ilegal pero es lo unico que mantiene mi alquiler. Por favor.
- Descuide. No lo hare.
- Me enseñó los pedidos, solo habia un pedido o revolver. Entregada el 26 de marzo. El hombre que la pidio se llamaba Oracio Martinez y en su expediente parecia haber más de una infracción co la ley. Al dia siguiente un grupo de la comisaría lo detubieron para interrogarle. Antonio, el policia al mando de la comisaria lo llevo hasta su despacho. El detenido era u hombre de unos 34 años. Llevaba una camiseta y por encima a modo de chaqueta una cam de cuadros roja abierta, para que se viera la camiseta de debajo. Unos vaqueros bastante desgastar y una barba de 3 dias.
- Señor Martinez ¿No?. Saludo Antonio, y al ver que el detenido no repondio prosiguió...
- Tengo entendido que usted compro el revolver ¿Para que? El detenido solto una carcajada y hablo:
- Les dire la verdad... Me pagaron para matar a Mario Parkert. En ese momento dos policias se limitaban a ponerle las esposas cuando Antonio
- 5

dijo.-¿Quién le contrato?

El asesino lo miro y sonrio, luego hablo - Elen Parket. Antonio se quedo perplejo al igual que yo. Luego hizo un gesto para que los dos policia se lo llevaran. Luego cito otra vez a la Señora Parkert. Cuando la mujer entro, vestia una blusa blanca y muy sencilla metida por dentro de una falda de tubo negra y unos zapatos de tacón al conjunto. Tambien tenia el cabello azabach recogido en un perfecto moño alto.

- Buenos dias agentes. Saludo con una resplandeciente sonrisa en la cara.

- Sientese porfavor. Dijo Antonio con una voz fria como el hielo.

- ¿Para algo? Pregunto extrañada.

- Lo que pasa es que sabemos que contrato 6 Oracio Martinéz para matar a su marido.

Dijo Antonio sin sutileza ni paciencia, a la señorita Parkent lo miró sorprendida.

-¿Que? ¿Es una broma no? Pregunto, al hablar se le noto como tenia un nudo en la garganta

-No, no es ninguna broma. Y me gustaria decirle que a la persona que contrato para que se manchara las manos por usted...

-Si, es verdad. Le pague 150 euros para que lo matara. Y ahora me arrepiento. Yo creia que no iba ha hacerlo, ¿Para que? ¿Para que lo detenieran? Crei que se plantaria, pero no.

-Porque lo hizo. Dije, no me puede resistir más. ¿Que porque? Se lo contare: Era el 25 de marzo, y Mario volvio a casa borracho a las 14 de la mañana. Llevaba

7 años aguantando sus borracheras, estaba tan enfadada que llame a Oracio y le ofreci dinero. El acepto y colgo. Y ahora me arrepiento.

-Señorita me Elen Parkert queda usted detenida por el contrato de asesinato de Logan Mario Parkert, su marido ¡Llévensela! Dijo Anta a dos policcias. Estas obedeciero y se la llevaron

1 AÑO DESPUÉS

Elen Parkert fue condena a 20 años de carcel al igual que Oracio Martínez. Yo fui ascendida en el trabajo y...

FIN



Wanderer
B.C. ♥

8

dechuga@minigielonfr
2/4/2014

Los instrumentos Setetianos. 🍄

Un día en Seteto, vieron unos duendes en sus casas en forma de seta. Pero claro, sus setas eran con puntas rojas. De repente una niña un poco diferente, fue a la aldea de Seteto. Se llamaba Julia. Era muy pesada y siempre se estaba metiendo en líos.

Cuando tenía fue a la pastelería de un chico llamado Castient. Pero su opodo era Tient. Siempre estaba en la pastelería conociendo a sus clientes. Lo especial de él es que tenía unos ojos azules, como unos cristales rotos reflejados en el mar. Julia le pidió un pastel de caramelo con glaseado de manzana y limón.

Tient se lo dio con mucha gusto. Julia le dio dinero que debía. Pero Tient no quiso cogerlo. Se presentaron el uno al otro. Julia le preguntó a Tient si quería acompañarle a un concierto en que actuaba ella. Cuando le dijo que si se fue ha preparar. El público empezó a aplaudir y ha hacerle halagos cuando salió al escenario. Empezó a tocar el teclado y a acomod el microfono para cantar. Cuando iba a la mitad de la canción, el teclado no sonaba. Es decir, cualquier nota que tocaba sonaba fatal. Cogió uno instrumentos que había en el escenario para continuar pero todos sonaban fatal. El violín sonaba como un ceebe chillando.

el piano como un elefante con un dardo tranquilizante en el trasero... ¡Todos los instrumentos de la aldea estaban estropeados! Tient tranquilizó a Julia. Le explicó que podían inventar un nuevo instrumento. Julia aceptó, así que se pusieron manos a la obra. Se fueron al taller de Tient para inventar un nuevo instrumento.

- La guitarra - dice Tient.

- No, no tendrá éxito - contesta Julia.

Tient le dio un montón de sugerencias pero Julia se negó a todas. Cuando a Julia se le ocurría que su instrumento se llamaría... ¡Armonía!

- Sonará soplando y aspirando por los dieciséis agujeros que tiene. - Explica Julia.

Después de toda la noche trabajando terminaron la armonía. Ambas recordaron que solo tenían una oportunidad. Cuando salieron al escenario empezaron a tocar la armonía. Todo el mundo empezó a alucinar ¡A nadie le gustó! Julia y Tient dejaron de tocar enseguida.

Cuando Julia no tenía esperanza, dio el discurso de que no orgullosa estaba para siempre.

- Soy Julia, ya no ~~se~~ pensara la gente sobre mi armonía. Pero yo creo que es un instrumento genial. Si a nadie le gusta ya se pueden ir. Pero antes de irse quiero que escucharan. Me habré humillado, habré hecho el ridículo... Pero soy una luchadora y no voy a dejar que porque todos se rían me alucine.

no me van a ustedes impedir mi sueño. Llegar a ser una gran cantante. Pero si después de haber dicho dicha esto hay alguien que cree que debería irse justo enfrente tiene la salida.

-Este fue su exclusiva discurso.

Toda el mundo comenzó a llorar de la alegría, decir halagos. Y aunque Julia no consiguió que a Setola no le gustase su armonía, si que consiguió ser una gran cantante. Esa si con su gran manager Tient. Con el yo se casa y tuvo dos gemelas muy alledientes y guapas y colorin colorado este cuento se ha terminado.

LOS GUEREROS SIN CABEZA Y LAS MORAS DE LA CASA ABANDONADA.

La pasada primavera, tres chicas Ripi, Sabina y Cris, van al bosque a por moras. En el centro del bosque encuentran una casa abandonada, donde están las mejores moras. Ellas entran en la casa. En la entrada hay varias puertas cerradas y en medio una larga escalera. Entran en una de las puertas cerradas y encuentran guerreros hechizados sin cabeza, de la antigüedad. Al momento se cierra la puerta. Intentan abrirla pero no pueden. Se dan cuenta de que al fondo del pasillo hay otra puerta. Ripi, Cris y Sabina dieron un paso al frente. Uno de los guerreros lanzó una flecha. Y así caía uno de los guerreros. Ellas dieron un paso y esperaron agachadas hasta que parara por su lado... Llegaron al final. Abrieron la puerta, cogieron las moras y volvieron al pueblo Bis.

Ripichip 2/3/2014

N:22

LOS HÉROES Y LOS VILLANOS

Érase una vez una chica (yo). Tengo un superpoder, es el de vegetación. Estamos mis amigos y yo. Dentro del grupo de mis amigos está Pablo, un chico del que estoy enamorada. Pablo tiene el poder de fuerza, pero es principiante. También hay un grupo de villanos dentro del que está Alba. Alba es una chica muy malvada pero nosotros no lo sabíamos. Cuando nos dimos cuenta, luchamos contra ella y contra sus secuaces. Al final acabamos con ellos y Pablo y yo nos hicimos novios. Y colorín colorado Pablo y yo nos hemos enamorado.



Ramy

2-4-201

Personas Desaparecidas

Hace mucho tiempo, fue atacada una lejana ciudad por una banda de hombres en el mundo Tokiato. La detective Alicia, una chica aventurera y que siempre consigue lo que se propone, ha ido a investigar junto a sus dos mejores amigos: Ramy y Liam.

Habían recorrido un gran camino desde Larcea para resolver el caso de personas desaparecidas. Primero, interrogaron a un hombre, y después a una mujer. Pero... nada. Nadie sabía nada de nada.
-¿No nos habremos equivocado de ciudad, verdad? -piensa Alicia.
De repente, entre unos arbustos, se oyó una voz humana diciendo:

- ¡Socorrooooo! - grita Ramy

¡Había desaparecido!

- Alicia, ¿has visto a Ramy? - le pregunta Liam.

- No, no la he visto. Oigo voces desde allí. - comenta

Alicia.

¡No lo podían creer! ¡Eran las personas a las que
habían interrogado!
Enseguida llamaron a la policía y rescataron a las
personas.

**Y COLORIN COLORADO A
ESTAS PERSONAS HAN RESCATADO**



LA ESTATUA

Mozar

Una vez en una ciudad luminosa y antigua, vivían unas chicas llamadas Celia y Cecilia. Eran muy valientes y bondadosas. Pero un día un malo vino y les amenazó para que les diera todas las riquezas, dijo que al día siguiente las robaría.

Las chicas, indefensas, viajaron y pidieron a princesas poderosas con poderes para ayudarlas. Eran estas: Ana del agua, Náyara del hielo, Julia por de los seres vivos y Cala del fuego.

Todas se reunieron y ~~por~~ pensaron, idearon, un plan. Al día siguiente llegó el malo, pero ellas combinaron los poderes haciendo un hechizo. Le dieron y directamente se convirtió en una estatua.



EL MONSTRUO

Carlos Yua
1/4/2014 N°25

Erase una vez, una aldea que estaba en la nieve. Un monstruo robaba toda la comida que recaudaban a lo largo del año los aldeanos. Un día un niño que se llamaba Diplodocus, pensó en ir a buscar toda la comida robada. Después de unos días, Tauró se ofreció en ayudar a Diplodocus. Esa misma tarde salieron en busca de toda la comida y se montaron en Marc la mascota de Diplodocus que era un rinoceronte. A lo largo del camino se encontraron unas huellas y las siguieron. De pronto vieron una extraña casa donde se veía un monstruo. Decidieron entrar en la casa y descubrieron que estaba toda la comida robada. Se llevaron toda la comida sin que el monstruo se se diera cuenta y en su lugar dejaron piedras en bolsas. Al final Diplodocus y Tauró llevaron toda la comida a la aldea, y los aldeanos los recibieron con mucha alegría.



Esquema

Presentación: un monstruo roba toda la comida de una población que estaba en la nieve.

Nudo: luego encuentran la casa del monstruo.

Desenlace: al final Taura y Diplodocus recuperan toda la comida.

Personajes: Diplodocus es listo y fuerte, Taura es fuerte y Mara es un rinoceronte y es la mascota de Diplodocus.

Pingüino Macua

EL HÉROE PINGÜINO

Una aldea de pingüinos llamaba Pingulandia, fue invadida por aliens malvados dispuestos a conquistar toda Pingulandia. Un joven pingüino pescador llamado Cristovaldio Pescado Escolino pero que sus amigos lo llaman Gunter, es el encargado del suministro de granizado. Gunter al enterarse de la noticia, hizo lo que tenía que hacer, lo que todo pingüino macho tiene que realizar... ¡Dar vueltas y gritar como una niña! Después, de un rato haciendo el tonto, se le ocurrió una idea: según Wikipedia a los aliens les repele el hielo. Gunter echó un vistazo por la ventana de su iglú y vio un gas naranja que convertía a los pingüinos en piedra. A Gunter se le planteó volver a hacer lo de gritar y dar vueltas pero... se armó de valor, cogió la llave del suministro de granizado y salió corriendo. Al llegar a la torre donde se guarda el granizado lo abrió rápidamente e hizo un ruido parecido a... ¡PUM! Granizado de todos los sabores salieron disparados. Gunter vio que los aliens, al tocar el granizado, se evaporizaban. A Gunter le costó dos semanas liberar a los demás pingüinos de ser piedra y arreglar todos los desperfectos.




1 Crazyboy


La Vida de mis Sueños


La vida de mis sueños sería.

I Love
Isabel
and
Teresa

En una mansión enorme sin padres,
solo con mis amigos y con una herencia
que ~~sea~~ fuera el dinero el doble que cualquier
multimillonario y haciéndolo que yo quisiera
en el Barrio La Jota. 

En mi casa habría lo mejor en tecnología
como: Televisores Smart con 3D, Los mejores tablets y IPAD,
noviles que solo hallan para mi y que nadie más pueda
tener al menos que yo pida uno para él.

El dinero que seguro que me sobraría se lo daría a
países pobres, gente necesitada y a los orfanatos. 

A los institutos les daría todo lo que quisieran
y más para los profesores y personas que tuvieran
que aguantar a un pesado o pesada en sus clases
o trabajos. Les daría dinero a los estudiantes al mes,
para que pudieran ayudar a sus padres por el
dinero que les debe no les llegara. Pediría matones
para que mataran a todos y cada uno de los
sinvergüenzas que nos roban el dinero (presidentes). 

Y esta es la vida de mis sueños.

Final Feliz Para Ti y Para Mi!!!

clave: Fobia 2

Mi PROPIO REINO.

Todo el mundo se imagina su propio reino, aunque sea muy difícil de conseguir. Como a todas siempre en mi reino me gustaría tener el suficiente dinero como para permitirme algún que otro lujo. Pero no soportaría que todo el mundo se centrara en el dinero. Un tema muy destacado sería el deporte, destacando el fútbol que es el que yo practico. Me gustaría que se conociera mucho más el femenino y que se televisaran los partidos igual que el masculino. Que jugar a fútbol sea por disfrutar y no por lo que te van a pagar. Me encantaría poder comer todo lo que quisiera y no engordar. Me gustaría vivir ~~en~~ rodeada de mi gente sin necesidad de ~~conocer~~ conocer a otros. Un reino donde gobernara la primavera pero sin alergias. Y sobre todo lo más destacado: ¡LA FIESTA!

Mi Reino

3 Nibika

Mi reino sería: que no hubiese maltrato animal, menos contaminación, se viviera en chalets en vez de castillos, que no hubiese violencia, que los animales tuvieran más libertad.

Que todas las personas ~~to~~ ~~se~~ nos pudiéramos comprar todo no que las cosas caras solo se las pudieran comprar los que tienen más dinero, que las cosas no fueran más caras.

Tener todas las mismas posibilidades de viajar a todos los lugares.

Mi chalet sería: ~~en~~ la estaría en la playa, con un jardín, en el jardín habría una piscina, tendría perros, sería de madera, de dos plantas.

4 Fernando Torres

M Y REINO PERFECTO

Mi reino perfecto sería vivir en un castillo en en las montañas
con piscina mi cuarto lleno de toves y el zaragoza
con un campo de fútbol, aeropuerto, atletismo...
con una mujer que me aide y seamos felices
Dos niños deportistas para que juegan en mi terreno...
Un ferrari, un avión, un porche...
Tener armas en casa para protegerme mi chdlet,
Un porche para tomar el sol, un circuito multiaventura,
un parque de atracciones...
y estar todo el día descansando y jugando y
estando con mi mujer.
Si ser un chico sano.

Me reino

Me reino favorito sería en Islandia, rodeada de animales, volcanes naturales. Para mí quisiera ser la reina y a mi lado gente que no quiera como soy, lo voy a cambiar para gustarles a ellos. Yo me quiero un palacio una cabana con habitaciones en VIK para entrar y salir, hablar con gente de otros países y poder viajar. Ser la jefa de un congreso en la sala de la.

5 ~~Calderán~~

10-04-2014

6 Clave: Tortugueta

MI REINO

- Mi reino ideal sería como el de ahora pero con una casa un poco más grande y que pudiera tener una habitación para los libros y estudiaría lo que quisiera ser de mayor cuando tuviera dinero ayudaría a los demás con él. Dejaría de haber guerras en el mundo. Habría unos teletransportadores para estar con familiares que estén en otros países.

* Otro libro que me gusten son los "Cazadores de Sombras"


MI REINO





PERFECTO

Mi reino perfecto sería de la siguiente manera:

En el tiempo libre que no sería la reina y me dedicaría a viajar mucho por todos los lugares del mundo para conocer culturas. Sobre todo me gustaría ir a Egipto, me encantaría. También me dedicaría a estudiar una carrera o para ser arqueóloga, o para ser médica o para ser profesora de educación especial o de Naturales no lo tengo muy claro. Más tarde me casaría y tendría 3 hijos. Viviría en Zaragoza con mis amigos y familiares. Me encantaría y sería perfecto ser maestra de Taekwondo conocido por todo el mundo.

Redacción de lengua

~~La~~ Lata la 
Clave ↑

* Mi reino sería perfecto si hubiera un castillo grande
4 ferraris rojas y unas 3 negras. Me gustaría que en mi
reino haya, Parque de atracciones, Gran Casota, Cine 3D y 4D
y que yo tenga poderes para hablar sin mover las labias y
volar. No me gustaría que haya pobreza gente más guapa que
yo o que mi reina . Mi reina en principio sería 90-60-90 y
luego tendría un vestido no pantalones cortos y tirantes .
Las casas deben ser chalets o castillos y habrá algun palacio
pero nunca más guapo que el mio, porque el mio es el más guapo
más resistente más decorado porque... SOY EL REY. En mi palacio
tengo 33 habitaciones la cuales destacan; Cine, pista de hielo,
campo de fútbol, de hockey, de rugby, tennis y un circuito de
F1 para cuando me aburra. Conmigo vivirán yo, mi reina, mis
10 mayordomos y mis 3 hijos. En mi casa en el jardín tengo
aparcadas mi jet privado, mi yate privada y avion familiar.
Mi casota sería como de 300m de altura y unas 560m
de anchura y estoy ahorando para comprar Marte  Oh yeah!
A Marte sería como mi despacho  jeje. Bueno este es mi
reino y como siempre esta redacción haac acabado.

THE END.

~~XXXXXXXXXX~~ ~~XXXXXXXXXX~~

10 Jess.

Mi reino sería una mansión lejos de la ciudad
con 5 perros, un guardaespaldas y concen Ferrari.
Los días libres pasaría una fiesta.
La trabajaría y me pegaría todo el día
de relax.

Mi reino sería una mansión a las afueras de la ciudad con unos 5 sirviente 10 perros y un garaje entero de coches de lujo. Los días de fiesta invitaría a todos mis amigos de todos sitios a mi casa a pasarlo bien. No trabajaría y me pasaría los días en la piscina. No habría leyes y pensaría yo solo sin que nadie me ayude en hacer mas lujosa mi mansión

~~11~~ ~~11~~ 11 Diego Coste

13 Railby

MI REINO

- Yo viviría en un chalé apartado de la ciudad, en la playa más calurosa del mundo. Tendría el ~~sofo~~ techo de cristal para poder ver el cielo y las estrellas. Aunque fuera rico yo trabajaría en el diseño de videojuegos o algo relacionado con la informática, porque es mi sueño. Me compraría un Bugatti y mandaría construir un circuito para probarlo ha fondo y disfrutarlo.

16 Jofelika

Mi REINO.

Mi reino sería muy grande, mi casa sería muy grande y bonita, tendría 4 habitaciones y 3 baños, tendría un marido y tres hijos. Mi marido sería muy guapo, y estaría fuerte. Yo sería bailadora profesional de jota y me conocerían en todo mundo.

Tendría dinero, pero no lo derrocharía, lo utilizaría para poder hacer las carreras que quisiera.

Nombre : Xena 17

Mi Reino

Mi reino perfecto sería;

Diversido, colorido, alegre y tratarlo a todos las personas que vivieran, tuvieran igualdad de derechos.

Sería: grande, extenso, colorido y alegre.

Estaría lleno de casas, palacios y mansiones.

Yo sería la reina, tendría más importancia la reina que el rey y tendríamos hijos y hijas, para que después de nosotros gobernarán el reino.

Habría ~~tened~~ tiendas y centros comerciales.

Y así sería mi reino: ¡FIN!

18

No pongo nada.

MI REINO

10-04-2011.

Me gustaría tener una vida normal como ahora, pero no quisiera que halla personas con mucho dinero.

Yo quisiera que todos sean iguales, ni ricos, ni pobres.

A mí me gustaría ser princesa, porque ^{al} ser reina te tienes que ocupar de casi todo, aunque el que se ocupa de todo es el rey.

Yo vivía en mi lugar favorito, un lugar tan verde como Islandia. Mi casa era normal ni tan lujosa ni tan ostentosa. Las demás personas vivían igual que yo, (si quieren) y si ellos quieren pueden tener muchos animales de granja, los niños desde los 14 años pueden elegir que estudiar y solo estudias eso hasta graduarse del instituto así aprende lo que les guste y no estudiar lo demás, y si quieren aprender más, solo tendrán que apuntarse a lo que quieran. Conocí a la persona que menos esperaba enamorarme una persona diferente a mí, tanto que al conocernos, no nos caímos bien. Al final me enamore de él, como dicen te puedes enamorar de una persona fuera de tu estereotipo soñado, y el claro también. Nos casamos después de 4 años como en todas las relaciones tuvimos algunas peleas pero nada tan fuerte. Tuvimos 2 hijos dos niños, mis amigas también conocieron a su hombre ideal, pero una de ellas perdió al suyo en un accidente de coche, ella ya no era la misma, todo esto sucedió hace 4 años ahora ella sale con alguien y el chico no es mala persona, parece que se gastan. Las demás personas de mi mundo son normales todas acogedoras. Tenía un pequeño huerto detrás de mi casa.

22 Shady

Mi reino estaría en la costa rodeado de arena y cerca del agua.
Tendría campos de cultivo y una bodega donde guardaría el vino.
Tendría personas trabajando para mí.

Como me gusta tanto el fútbol fundaría un equipo de fútbol con los niños del pueblo para que se divirtieran.

Tendría un Ferrari con el que haría carreras con premios y un caballo para salir a pasear por mi reino y hacer carreras.

El día de mi cumpleaños hago una fiesta:
nos bañamos en la piscina, preparamos barbacoas...

Tendría personas que me llevaran los cuentes, que me dejaran lo que tengo que hacer...

Tendría una biblioteca con toda clase de libros.

Una habitación exclusiva para juegos.

En mi habitación tendría:

una cama de agua y en la pared una televisión de plasma.

Mi mascota sería un pastor alemán.

Nombre: Diego Costa

Edad: 30 años 34

EL REINO DE MIS SUEÑOS

El reino de mis sueños sería muy grande, infinito, hasta donde la vista no puede alcanzar. Dentro de mi reino tendría muchas zonas verdes: Parques, lagos con animales, grandes bosques...

En el reino habría muchos centros comerciales y muchas tiendas de diferentes géneros. El dinero sería infinito, las máquinas harían billetes todo el día. Nadie sería pobre todo el mundo tendría dinero pero no mucho, porque el dinero cambia a las personas. Viviría en una sociedad donde a la gente no le importaría la raza, clones, so ailes u otras cosas más. Todos seríamos iguales. Lo de los centros comerciales y tiendas es muy importante, a mí me gusta mucho ir a comprar o a ver cosas y también porque en las tiendas es donde se vende la comida. En los colegios cada alumno elegiría las asignaturas que más le gustaran y todos con mucho empeño sacarían muy buenas notas. Se haría excursiones culturales y deporte 5 días a la semana. Pondría leyes contra el maltrato animal y humano. Habría parques de atracciones por todos los sitios para que la gente nunca estuviese triste ni preocupada por nada.

En resumen sería una sociedad muy igualada económica como culturalmente, muy rica, lista e inteligente y con gente muy feliz y trabajadora. Hay que tener en cuenta que habría que inculcar comer sano a toda la gente

35

Nombre:

Jésus de Nazaret
Cristo
Jesucristo

Edad: 2014

EL REINO DE MIS SUEÑOS

En el reino de mis sueños tendría una gran casa con piscina, jardín, cancha de baloncesto, grandes habitaciones y salones, etc. Me gustaría que se encontrara situada en las montañas, cerca de una estación de esquí para ir a menudo a esquiar. No sería la típica mujer que fuera muy arreglada con vestidos de gala y tacones, yo iría con una sudadera, unos vaqueros y unas zapatillas tipo "vans". También tendría un marido y unos dos o tres hijos a los que cuidar, pero antes de formar una familia, estudiaría y trabajaría para así poder sacar adelante con más facilidad a la familia. No querría quedarme en casa, sino que preferiría salir a la calle a luchar por mis sueños, como trabajar y dedicarme a las actividades que mas me gustan. Me gustaría trabajar como arquitecta, ingeniera, psicóloga o criminóloga. No me importaría que mi marido también trabajara, nos repartiríamos las tareas tanto en el trabajo como en la casa. A mí no me hace falta tener una consola en casa, yo prefiero salir a la calle a pasear, a jugar al baloncesto, etc., y si es en familia mucho más. Por las tardes después de hacer todo, me bajaría con mi familia a la piscina en verano y a esquiar en invierno. No digo que estuviéramos todo el día fuera de casa sino que también pasaríamos ratos viendo la televisión, jugando a la consola o simplemente con un juego de mesa, sobre todo los días que hiciera mal tiempo. Todas estas actividades son muy divertidas realizarlas con la familia o con los amigos.

Pero lo más importante es que en el reino de mis sueños no hay lugar para las guerras ni para la maldad, ni para la gente que pasa hambre y padece enfermedades. En mi reino quisiera que se viviera en armonía entre todos y poder dedicarnos a viajar, disfrutar con mi familia y amigos, en definitiva acercarnos todos a lo que llamamos "ser felices".

37

Firmado: EM

EL REINO DE MIS SUEÑOS

Josemi

38

En el reino de mis sueños no se admiten dictaduras ni exclusiones de ningún tipo ya sea por color de piel, cultura o religión. En este reino todo se puede elegir y todo es opcional, menos cumplir la ley, claro.

Todo se elige por votación, puedes salir y entrar a este reino cuando quieras; incluso, que vas a estudiar, quien te va a gobernar y, además, si quieres que haya un rey.

Lo que no puedes hacer, claro, es robar, molestar, ni ningún tipo de acto bandalico, si haces alguna acción ilegal sera penalizada con el castigo que el pueblo decida mediante votación, al igual que todo lo relacionado con la economía, justicia, ... Tampoco hay horarios, ni fronteras tampoco exclusiones de ningún tipo. No hay militares, ni policía solo supervisors para controlar la conducta de la gente.

En conclusión, en este reino nadie es superior a ti y nadie manda sobre ti, es decir, tu eres tu propio amo y tu eliges las decisiones que tu consideres oportunas

Mi reino perfecto

Martin Lutero

39

En mi reino no habría paro, todos tendríamos el mismo derecho no habría un jefe, rey o cualquier otra cosa, todo sería de todos nadie tendría más que nadie. Habría instalaciones de parques, edificios, conservatorios, auditorios sería un rein muy limpio donde no se discriminaría a nadie por el color de piel, apariencia, gustos, costumbre, origen, etc... Así sería mi reino ideal.

Si yo fuera príncipe, o rey, cambiaría todo, sobretodo la política española, y sacaría de la crisis a España y viviría genial, todo el mundo me querría, porque sería muy generoso con todos, no habría crisis nunca y todos viviríamos genial, sobretodo yo y mi familia que tendríamos de todo, pero bueno eso ya se sabe que nunca va a pasar y ~~mucho~~ que todo esto es imposible pero soñar es gratis, de momento...

Alex - Sans 99 41

EL REINO DE MIS SUEÑOS

En el reino de mis sueños habría muchos prados siempre floridos, montañas verdes y cumbres nevadas y una playa enorme con fina arena y cálidas aguas cristalinas.

En mi reino siempre habría paz y tranquilidad, siempre sería primavera y verano y llevaríamos camisetas de tirantes y manga corta, pantalones cortos y sandalias.

La gente sería amable, bondadosa, sincera y habría igualdad. En las cumbres nevadas iríamos a esquiar y no pasaríamos frío porque siempre habría sol, luego iríamos a refrescarnos a la playa y a tomar el sol y estaríamos escuchando música, cantando y bailando y estaríamos con todos nuestros amigos y mi familia.

Me gustaría que cuando encendiera la televisión todo fueran buenas noticias; que no hubiera hambre en el mundo, ni guerras, ni crisis, ni muertes.

Así sería el reino de mis sueños.

Amazny Nigga 43

Me gustara que mi reino fuera grande pero con un pequeño palacete. Me gustaria que estuviera en la montaña, aparte de la ciudad. Me gustaria tener muchas tiendas cerca para poder comprar lo que quiera y cuando quiera

46

MI REINO

En mi reino no existen los prejuicios, a la gente se le juzga por lo que demuestra, la gente no se mete tanto en la vida de los demás ^{ayudar} por se preocupan más en sus propios asuntos

La felicidad no se compra con una tarjeta "VISA" si no que con tus actos, los que recibas y haciendo lo que te gusta

La música, elemento principal, en todos los lados música

La expresión, es libre, cada uno se expresa como quiere

En cuanto a los crímenes, actos de delincuencia y demás iguales para cada uno

Sobre el poder, pocas personas, para que la gente, no tenga diferencias sociales

No existe la ~~de~~ discriminación de razas

Vivienda digna para todos, base FUNDAMENTAL de mi reino

todos intentamos dar todo sin pedir o cambiar nada

En mi reino se perdona, ya que ~~sega~~ todos somos humanos y todos tenemos fallos

Sobre todo, antes de castigar a alguien, reformar si nuestros propios actos, si no, ¿qué sentido tiene?

Todo sabemos que no contamos con vidas infinitas, como un videojuego, rebobinar al pasado, dar marcha atrás ni borrar cada error, cada paso mal dado.

La religión, algo muy personal, cada uno cree en lo que quiere creer, a nadie le es juzgado por su ideología.

Aquí, cada uno practica la religión como ve efectivo.

No como en otros lados, que se juntan un grupo de personas capaces de modificar el pensamiento para que

sigan una serie de actos que pueden llevar a

conflictos y demás.

La vida se vive despacio, disfrutando cada fase. Si no

tus sueños e ilusiones se van.

Te pueden romper el corazón, debido al amor, pero

estarán toda tu gente querida para apoyarte.

Aquí se valora el tiempo, no se desperdicia.

La gente estudia, se divierte y trabaja.

A la gente, se le aprecia por lo que es

y demuestra, no por lo que tiene, que es algo

que está muy de moda en otros lugares.

Me encanta mi reino, no lo cambiaría.

Creo que es un mundo justo, que es

equilibrado.

CARRYMAN

MI REINO IDEAL

En mi reino ideal las personas tendrían los mismos derechos y podrían escoger lo que a ellos les apeteciese más en ese momento, no habría vandalismo, ni gente de ese tipo.

Si yo fuese la princesa o la reina, vestiría como a mí me gusta, vaqueros, camiseta o sudadera y botas, no llevaría ninguna corona, me parece una cosa que te hace ser más que los demás, y eso no es así, tienes cosas más importantes que hacer y tienes unos cargos más importantes, pero no sería ni más ni menos que nadie.

Habría castillos, caballos, perros...todo tipo de animales. Todos tendrían derecho a estudiar en un colegio, las mujeres tendrían derecho a tener el trabajo que se propusiesen. Habría jardines enormes llenos de animales, flores... Todo el mundo estará bienvenido, no habría ningún tipo de excepción.

No todos tendríamos que ser iguales, tendríamos nuestras cosillas que nos distinguiesen a cada uno, los gestos, la forma de los ojos o la nariz...

Sería todo muy animado, todo de colores y que la gente cante y baile todo el rato, un reino a la vez deportista, sano.

Al ser yo la reina o princesa, me comportaría al igual que los demás, y haría todo lo que hiciesen ellos, no sería diferente.

Nos iríamos de excursiones, a escalar, a nadar, a montar a caballo...

Así sería mi reino ideal, tampoco muy exagerado, pero me gustaría que por un momento alguna de esas cosas, las consiguiésemos, sería chulo despertarse un día ver a todo el mundo bailando y cantando y sin hacer sentirse diferente a nadie.

47

Fdo: AC

alle 2F 49

El reino de mis sueños

En el reino de mis sueños no hay leyes ni reglas porque todo el mundo sabe todo lo que puede y no puede hacer. No hay ni pobres ni ricos ya que la gente trabaja más que nada para ayudarse entre ellos y sobrevivir. Todo el mundo sería amable con todos. (Sería como ahora menos los cambios que a los de nombres)

MI REINO IDEAL SERÍA ...

8-4-201

Mi reino ideal sería sin dinero sin guerras
y sin ningún tipo de complicaciones.
Solo acompañado de mis amigos y familiares

También con piscinas de agua cristalina
tibia nadando y jugando a juegos de agua
con mis amigos.

Con comida italiana y chocolate suizo.
También las casas una para cada uno
gigantes con vistas a montañas.

también el transporte bicis mejoradas y
coches acolchados con cojines comodos.

Los animales son cariñosos con todo el mundo.

Todo el mundo puede entrar en este reino
la contraseña es soñar

FIN

Patricia. 2ºF

51

Mi reino ideal

Yo, sería una princesa, pero que pudiese elegir. Que pudiese vestirme como yo quiero, elegir a mi marido y sobre todo no ser la típica princesa, amable y perfecta, sino, ser como yo fuera y poder mostrar al mundo que soy diferente.

Mi habitación, la decoraría como yo quisiera, a mi gusto. Haría fiestas e invitaría a todos mis amigos, pero no bailaríamos música clásica, sino, música pop, rock...

Iría al colegio, como cualquier niño/a y tendría en mi habitación una televisión y un ordenador.

El castillo, tendría una gran piscina y jardín. Tendría un perro y un caballo.

Así sería mi reino ideal. Y no dejaría que mis sirvientes lo hicieran todo por mí, sino, que yo también haría tareas del hogar y cosas de esas.

EL reino de mis SUEÑOS

En el reino de mis sueños, yo sería una princesa, tendría un castillo enorme con muchos criados y sirvientes.

Mi reino sería enorme, habría piscinas, cines y teatros. En el norte de mi reino estaría mi castillo, a lo alto de un monte desde el que se podría ver todo el reino. Al pie del monte, habría cien casitas, una para cada uno de los criados, sirvientes, cocineros, jardineros, mozos de establo...

Un poquito más abajo, las casas de los habitantes de el reino, serían de fachada blanca con muchas flores de colores rosas, rojos y morados decorando los balcones. Habría plazas y mercados. Los niños podrían jugar en los parques o alrededor del río que atravesaría mi reino, donde, los enamorados, se montarían en barquito con forma de cisne y navegarían cogidos de la mano. Al lado del río, habría colegios, institutos...

Al sur del reino, habría muchas tiendas de ropa, joyas y zapatos además de restaurantes, cafeterías, cines, discotecas, bares...

Yo llevaría unas ropas espectaculares y una diadema de diamantes.

mi reino ideal

Mi reino ideal sería un reino en el que todo el mundo se llevara bien, que nunca hubiera ningún problema ni ninguna preocupación.

Un reino en el que la gente sea feliz con lo que tiene, y que haga lo que quiera, siempre que no perjudique para mal a los demás.

Que la gente pueda elegir todo lo que quiera hacer y que sea libre.

Que las calles estén siempre limpias y que la gente siempre sea amable y que se ayuden entre ellos. Que haya democracia en vez de dictadura.

Y este sería mi reino ideal aunque está claro que esto es imposible aquí en España y en cualquier rincón de este gran, pero pequeño mundo. Siempre sueño con un mundo así, pero los sueños, sueños son.

Mikkel Hansen 55

Mi reino ideal sería

Un reino de igualdades donde hasta el rey tuviera lo mismo que todos solo que el tomaría las decisiones. Me gustaría un reino sitiado por una gran muralla, donde dentro del sitio hubiera 1000 casas todas iguales. Que cada persona se encargara de una cosa en el reino: Soldados, agricultores, ganaderos, herreros, ... ¡De todos los oficios! ¡Que hasta el rey tuviera un trabajo! También mi reino estaría aislado de la sociedad y que nadie de fuera pudiese entrar. En mi reino tampoco existiría el dinero, así que toda la gente que necesitase algo de otros trabajos se lo diera, solo que el también tendría que dar cuando viniesen. Mi sistema de Justicia sería que la persona que hiciese cualquier delito tendría que salir del reino tanto como la condena indique, así que se tendría que ganar la vida todo ese tiempo, porque el reino está muy apartado de la sociedad. El rey tendría que tomar las decisiones pero el pueblo votara si las aceptaba o no.

56 Ana Conda

Mi reino ideal sería...

Muy grande y con muchas habitantes, tendría casas pequeñas y unifamiliares y en el centro un precioso castillo amurallado en el que viviera el rey, la reina y sus hijos con los sirvientes. Habría un largo río con aguas cristalinas que recorrería todo el reino, con ~~los~~ varios puentes de piedra para poder cruzarlo.

En las afueras habría una larga cordillera con las montañas más altas del mundo. También tendría una amplia costa con muchos barcos que traen mercancías desde lugares lejanos. Las aguas del mar serían cálidas y la arena blanca y calentita.

Todos los habitantes, por supuesto tendrían un oficio con un buen sueldo para poder pagar sus impuestos y su comida. Habría muchas, muchas tiendas, ~~para~~ una para cada cosa: una zapatería, una frutería, una farmacia... La gente sería muy amable y solidaria, es decir, si alguien necesita algo, el vecino se lo da. Habría un buen servicio médico para ayudar y cuidar a los más necesitados.

Para los niños, un buen colegio, con los mejores profesores, para que pudieran aprender todo lo necesario. Habría luz y agua caliente para todos los habitantes, para ello se necesitaría un buen servicio

técnico. La comida sería recién cogida en el caso de vegetales o hueras y recién preparada en el caso de carne, pescado o todas esas cosas.

En ningún caso, habría una sola persona que se quedaría sin comiera o sin una cama en la que dormir, por tanto existirían unas residencias para la gente que los necesite y estaría todo preparado para ayudar a la gente.

57

En mi reino ideal...

En el reino de mis sueños, todo el mundo sería feliz. No habría conflictos ni problemas, todo estaría en paz. Mi reino giraría en torno al deporte y todo tipo de cosas de ocio que le gustara hacer a la gente. Existirían todos los deportes que la gente quisiera, y algunos deportes serían más valorados. Todos tendrían unas casas muy bonitas. Casas individuales, con un gran jardín en el que pudieran jugar los niños. Las calles estarían llenas de alegría y habría siempre una música bonita de fondo. En los colegios e institutos, darían diferentes idiomas, talleres de dibujo y música. No habría deberes ni exámenes, a los alumnos se les valoraría en clase. En los centros de salud se atendería a todo el mundo, en todo momento, para que a nadie le faltara nada. Sería todo gratis, no habría que pagar con dinero sino con la amabilidad de cada persona.

Mi palacio, sería enorme, pero siempre con una habitación por cada pasillo que nos uniera a todos, para que la familia no estuviera separada. Mis padres me dejaría escoger todo lo que yo quisiera. Un buen trabajo, un buen marido y formar una preciosa familia. Mi habitación sería

enorme, y llena de fotos que me recordaran buenos momentos pasados con gente importante para mí. Trofeos y medallas, una gran cama muy cómoda y la pared pintada de azul. En un resumen, este sería mi reino ideal.

Yo soy un unicornio azul.

58 Atletismo

MI REINO IDEAL

Mi reino ideal sería un reino de dulces, donde los habitantes fueran de marcapan, los lagos y fuentes de chocolate, los árboles de miel, las casas de turrón y un gran casti- llo con muchas habitaciones, las marmosas serían de chicle para que los presos que intentasen escapar quedasen pegados. En el reino habría muchos cultivos y ganados, en los campos se recolectarían caramelos de todos los sabores porque esa sería la comida del reino y en el ganado la lana de las ovejas sería algodón de azúcar. Cuando terminara la recolección de caramelos, los soldados del reino irían en carro de regalo con caballos de azúcar, cogerían todos los carame- los y los repartirían por las casas a partes iguales para que nadie pasara hambre. El reino estaría protegido por un foso de caramelo líquido, así si alguien les atacara caería en el líquido y más tarde el caramelo se endurecería y los soldados irían armados con armas de regalo. También habría un viejo mago en una torre investigando enfermedades con un pequeño dragón sabio como mascota. El dragón sería muy bonito con alas de algodón de azúcar, dientes de mi examas de regalo y uñas de turrón. Este sería el encargo do de recoger hierbas medicinales en el bosque para el mago

Por: Conejitos Unidos
1ºE 59

MI REINO IDEAL

En mi reino ideal querría tener un gran castillo de oro con banderas rojas situado en una montaña custodiado por un dragón verde que espere fuego y un mago que hace magia. Su función es que cuando vengon a atacar el dragón les quemara y el mago les hará desaparecer.



Dentro de mi castillo habrá 500 habitaciones y cada habitación de 50 m². Conforme mi ropa, me gustaría llevar una corona de oro con un collar, un vestido azul claro y unos zapatitos de cristal.



Me gustaría ser como una niña normal, y que no me quisieran por las joyas ni por el dinero, también que en mi reino ideal me levantara a la hora que quisiera, tener un mayordomo y por último que para desayunar, comer y cenar tener un gran

buffet de las comidas y bebidas que más me gusten.

El novio ideal sería un chico gracioso, agradable,
deportista, que le gustasen los animales.
Como a mí, y que por nuestra luna de
mel nos fuéramos a dar la vuelta al
mundo en un año.

FIN



Nombre: Yo soy un unicornio ros
Mi reino ideal

En mi reino ideal habría un castillo muy grande con dos grandes torres decoradas con giraldas y hiedras, entre las cuatro torres estarían todas las habitaciones, las salas de baile, alguna sala para montar una fiesta, una gran bolera, un gran pabellón con todo tipo de cosas como canastas, habría una sala de cine con una pantalla enorme para poder ver todas las películas. Habría una gran cocina con muchos cocineros que cocinaran unos pastries muy buenos, originales. También habría un gran vestíbulo con todo tipo de sillas, de todos los colores, por último habría un gran patio. Rodeando el castillo habría un gran lago y un puente, pasado el lago habría todo junto una piscina enorme con un montón de hinchables, un tobogán, un gran taranpolín. Pasada la piscina habría un bar con todo tipo de bebidas exóticas y de todos los sabores: de fresa, de limón, de naranja y fresa, todo tipo de helados de muchos sabores: de coco, de melón, de sandía... Después del bar habría unos establos con caballos, alrededor rodeando los establos habría una pista para poder montar a los caballos. Los árboles serían de algodón de caramelo y los frutos de chuches. Habría un huerto lleno de plantas con chuches, en una parte crecerían regalices en otra crecerían caramelos duros. Habría un pequeño estanque con una cascada todo de chocolate y caramelo. La casa del jardinero sería toda hecha de chuches y todo se podría comer.

Luego habría un gran parque de atracciones con unas atracciones muy chulas, divertidas y peligrosas. El resto sería todo hierba y árboles para poder jugar y correr por allí. Y así sería mi reino ideal.

Reino

REINO

61 Castle

En mi reino ideal querría que todo el mundo se llevara bien, no hubiera discusiones, robos, ni maltratos así consiguiendo un reino ideal.

Ojala no hubiera paro ni crisis.

Los trabajos más comunes serían agricultura ganadería..... Obligatorio tendría que tener piscina, equipo de fútbol y baloncesto así todo el mundo no se podría aburrir teniendo ocio.

Tendría 2 bares, 1 restaurante, 1 instituto y 1 colegio.

En el tema político sería democracia, un rey un presidente, concejales...

Bueno llegamos al final pero en el tema montañas valles, me gustaría que hubiera una sierra de 2.000 m con 1 valle y planuras

Bueno esta es todo.

Fin

62

Mi reino ideal sería...

Mi reino ideal sería un reino que estuviera en un lugar en medio de la naturaleza y sin murallas alrededor. Y en cuanto a la organización del reino, me gustaría una república. Porque cada ciudadano podría decidir y defender sus opiniones, pero sin monarcas que lo único que hacen es vivir a nuestra costa.

Una pequeña muestra sobre como sería mi reino...

Erase una vez una niña pequeña, que crecía feliz y alejada de las preocupaciones. Unos años después, con 17 años de edad, la niña ya era consciente de los problemas que la monarquía estaba causando en su reino, entonces la chica fue a hablar con el rey, pero este dijo: "¿Qué sabrás tú? Eres una mujer que sólo sabe quejarse y que no haces nada para remediarlo, ja, ja, ja". Ella se sintió humillada y avergonzada como nunca. Entonces estuvo pensando en lo que el rey le había dicho. Una semana después, puso en marcha su plan, que consistía en:



- Recoger las opiniones de todos.
- Convencer a la reina, la princesa y a los consejeros del rey.
- Y por último ir a hablar con el rey acompañada por todos.

Al final el rey aceptó su propuesta, que era:
Este reino desde hoy será una república.
Eso fue a cambio de conseguirle al rey y a su familia un viaje por todo el mundo para visitar a sus amigos los otros reyes. Hoy, en ese reino viven felices. De vez en cuando los antiguos reyes van y les hacen una visita. En ese reino el día se celebra hoy como "El Día del Gran Cambio".

Ojalá algún día, alguien se atreva a defender lo nuestro.



IES Pilar Lorengar Nombre: Emma Curso: 1º ESO G3

MI REINO IDEAL.

En mi reino ideal...

En mi reino ideal las nubes serían de algodón de azúcar, los rayos del sol ardiente serían tan potentes, que podrían hacer un huevo a la plancha. Las casas serían de jengibre y los edificios de chocolate con leche.

En mi reino ideal el mar es de agua dulce y los peces de caramelo, y la arena de la playa serían galletitas texturadas.

Justo en el centro del reino habría una enorme fuente hecha de chocolate, y de ella caería chocolate verde azúve y naranja. La hierba de los parques y los prados sería de chocolate, la lluvia no sería agua (serían palomitas! dulces y saladas (depende en la estación en la que estemos)).

Los troncos de los árboles serían de un fuerte chocolate, tallados por la gente, las hojas serían de un brillante merengue italiano de color verde.

Toda la fruta estaría bañada en caramelo, y dentro de ella habría un almendra tostada. La gente sería honesta. Y así sería mi reino ideal.

MI REINO IDEAL . . .

Un lugar sencillo, sin más privilegios a los más ricos. Un lugar en el que todos tengamos los mismos derechos, aunque solo fueran los principales como tener un hogar. Un lugar en el que todos pudiéramos elegir y tomar nuestras decisiones. La verdad, es, que me gusta como ahora, simplemente cambiaría lo que he experimentado, pero me gusta este lugar y como realizamos nuestra vida.

Me gusta que sea un lugar tranquilo y como mucha gente dice: con paz, pero también tiene que haber diversión, alguna pelea, algún robo... y sobre todo darle color. Saber las consecuencias, pero no estar sentado viendo pasar la vida.

A mí me gusta la vida de ahora, a lo mejor si que cambiaría una cosa: NO TANTA TECNOLOGÍA, es mejor quedar con los amigos y salir a divertirse.

GG | maroto el de
moto

EL REINO DE MIS SUEÑOS

El reino de mis sueños tendría una biblioteca con ordenador y estanterías con muchos libros. Una habitación con micrófono un ordenador una tele y un escritorio con estanterías un armario con ropa. Luego un salón con tele de plasma 50 pulgadas con play 4 y xbox one. Un jardín con banco árboles y arbustos y flores. Una habitación con cancha portera red pelotas raquetas sticks etc para jugar a baloncesto fútbol, hockey, bally ball tenis galucesta etc

MI REINO IDEAL

Mi reino ideal, sería uno en el que todo el mundo estuviera contento y conforme.

La gente iría a trabajar y se respetarían los unos a los otros, sin discusiones ni enfados. Donde todos tendrían unas casas bonitas con un pequeño Sardin en la entrada, y en medio un camino de piedras hasta llegar al porche, donde habría dos hamacas para ver las atardeceres, estar en las noches de verano, y donde sentarse al regresar a casa después de su jornada de trabajo.

Las personas serían educadas y respetuosas, y se ayudarían unas a otras.

Mi palacio sería grande y alargado hecho de piedra con pasadizos secretos que solo yo sabría donde estaban y que me llevarían a distintos lugares del mundo, en los que visitaría y descubriría cosas nuevas cada vez que abriera una puerta.

Tendría habitaciones hasta donde alcan-
za la vista muy grandes, que dan a jardines
interiores, para jugar y divertirme con los
amigos que viven allí y salas aun sin ser.

67

Perras guan
1^o E

EN MI REINO IDEAL...

Mi reino ideal sería: Un castillo enorme donde desde una pequeña ventana se pudiera ver a los aldeanos trabajando felices en sus trabajos, los niños jugando felices en un gran parque y a los adolescentes jugando en un parque de atracciones con una montaña rusa donde en lo más alto se vieran las pequeñas montañas del Norte.

En el centro del Reino siempre harían fiestas para todo el Reino.

Todos los aldeanos tendrían derecho a opinar y hacer lo que ellos quieran, pero con educación, amabilidad y respetando a todos los del Reino.

Habría una enorme piscina con muchos trampolines de donde tirarse.

Cada vez que fuera el cumpleaños de alguien del Reino tanto aldeanos como los de la realidad habría tres días de celebraciones.

Al Sur del Reino estarían todos los centros de educación guarderías, colegios, institutos, facultades, universidades... así cualquiera del Reino podría elegir a que se va a dedicar y si trabaja en el Reino o en otro país.

Al Oeste habría un enorme hospital donde podían operar, sanar...

Los de la realidad se podrían vestir como ellos quisieran y no tendrían que llevar coronas, también podrían trabajar y casarse con quien ellos quisieran no tendrían que ser de la realidad.

Todo el mundo viviría feliz y sin normas pero siendo amables, generosos y respetuosos entre ellos.

68

Hecho por: Sandra

Susodicho 69

El reino

Mi reino ideal sería...

Un gran palacio en lo alto de una montaña gobernado por 2000 soldados.

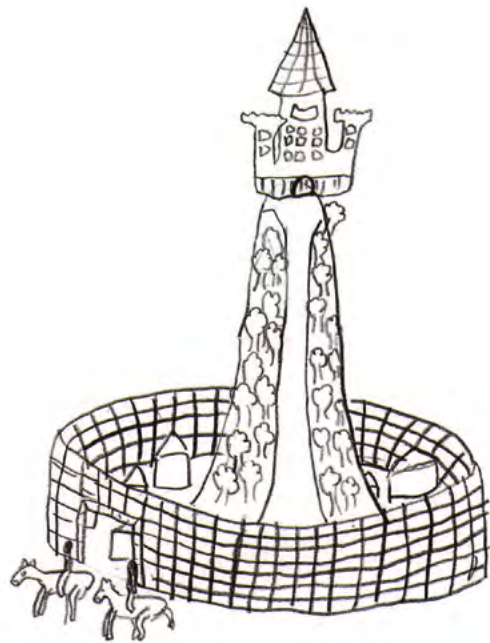
También tendría un frondoso bosque y un río que bajaría la montaña.

En el pie de la montaña estarían las chozas de los campesinos, y los huertos y las granjas también.

Todo estaría rodeado por una gran muralla de piedra.

Gobernando las entradas del reino estarían los soldados montados a caballo.

También tendría un hospital y un colegio para los más pequeños.





MI REINO IDEAL

• Mi reino ideal sería un reino con mucho relieve tendría montañas, playas, ríos, mares, cascadas y un bonito y brillante sol coronándolo. Mi reino tendría los edificios, esculturas, es decir, el arte mas importantes y bonitos del mundo.

Tendría un gran castillo lleno de torres y con muchas habitaciones y estaría decorado a la última no como el resto de los castillos, que son muy clásicos.

Todo estaría a la última tecnología pero sin dejar de ver unos buenos y bonitos jardines con mucha variedad de flores y de plantas. Cada persona viviría con su familia en un buen piso o unifamiliar todas las comunidades de vecinos tendrían un patio y una piscina de buen tamaño. También, habría muchos animales y unos entornos naturales preciosos.

Todo el mundo tendría una mascota y aprenderían a convivir con muchos animales. Todos los fines de semana haríamos muchas actividades culturales. Las drogas estarían prohibidas. Todo el mundo tendría un acceso gratis a los museos siempre que estuviera empadronado en el reino.

MI PERIÓ IDEAL

Todo el mundo sería acogido en la ciudad en buenos hoteles de cuatro y cinco estrellas. En el reino habría grandes bibliotecas con muchísimos libros antiguos. Tendríamos la biblioteca de Alejandría, la sede de la Real Academia de la Lengua española. En los colegios institutos y universidades se aprenderían muchos idiomas como inglés, francés, alemán, chino... Cada uno podría elegir que estudiar y todo el mundo tendría una buena formación profesional. Habría muchos intercambios para niños que quisieran aprender idiomas. No habría mucha contaminación porque la ciudad sería ecológica y así habrían menos enfermedades. Todo el mundo sería tratado por igual y no habría ninguna persona que no encontrara trabajo.



70

Nombre en clave: OXFORD
Hecho por Rile Naya 1º6

el reino de mis sueños

El reino de mis sueños está lleno de cositas todas iguales de gachaca blanca. Dónde cada díaño es diferente y hace lo que quiere sin molestar al resto.

Se vive un reino monarquico parlamentario.

Los Reyes, Reinas, Principes y princesas. Los alegría al pueblo es decir, cuando un rey muere se decide si se quiere que siga habiendo habiendo reyes y reinas o si prefieren una república en el caso de que siga la monarquía se elegirá al Rey.

Los ministros serán abstruccionistas cuando no hagan su trabajo.

Está situado en la playa. En medio está el castillo rodeado por las cuentas de cositas blancas y sacando los campos y los agricultores abaco se trabaja.

A1

MI REINO PERFECTO

Para mí, mi reino perfecto sería un reino en el que todos tuviéramos los mismos derechos, las mismas posibilidades de trabajo.

Un reino en el que había rey por descendencia y un presidente.

En mi reino perfecto el presidente sería un buen presidente, no robaría, daría lo que tiene que dar...

Sólo se dejaría entrar a buena gente para que no hubiera problemas. y los impuestos serían más bajos porque estaríamos menos gente.

~~XXXXXXXXXX~~

Carola 2ºF

A2

Hueritos

Este es mi reino

Este es mi reino, compuesto por islas flotantes unas enormes como países y otras pequeñas de dos metros cuadrados, en el que hay un mago de verdad que controla los elementos. En el que también existe un enorme submundo lleno de piedras preciosas y cristales con poderes desconocidos y hombres tipo llamados molkiens los investigan. Están los hombres pez de los azules morales que de vez en cuando se enfrentan a piratas y monstruos marinos, después ha capitanes con sus barcas volantes propulsadas por elices de isla en isla. Con el bosque oscuro en la isla negra en el que nadie se atreve a entrar porque ahí viven los más malvados forajidos. Este es mi reino con valerosos héroes que venzan a los malvados criaturas ya nombrados desde un pistolero loco que dispara bolas de oro a un poderoso yeti de de cuatro brazos con los nudillos de hielo pasando por un tiburon que nada en la tierra como si fuera mar. Este es mi reino en el que los mejores alquimistas en vez de buscar la receta para transformar cualquier metal en oro buscan la del caramelo perfecto y ha parques de atracciones gigantes y existe un oráculo que lo sabe todo, un reino de los muertos al que a sus fantasmas les encanta comer tarta y un imperio de dragones. Ha veces puedes encontrar tesoros legendarios como una estatuilla de una lechuza de plata en un bosque de árboles parlantes, o un patito de goma que en realidad es de oro en la boca del monstruo de un lago en especial. Y en este reino sustentado por la magia viven humanos, molkiens, trolls,

hombres, pez, cíclopes, robots mágicos y, en el mundo de los muertos,
fantasmas y muertos. Este es mi reino en una galaxia lejana,
¡este es mi reino!

Como sería mi Reino

A3

mi Reino sería

A mi me gustaría que mi reino fuera ~~que~~ tranquilo, no trabajar no estudiar y que te paguen. Tener un par de alto, etc. Me gustaría que mi reino tuviera muchas pistas de Fútbol y piscinas. Me gustaría jugar en el Madrid o en el Zaragoza. Pero es difícil llegar a primera, te tienen que hacer pruebas y tendrías que ser perfecto para jugar en estos dos clubes. También que no hubiera el maltrato de animales y sobre todo de gatos, que no haya contaminación de coches y de ~~vehículos~~ automoviles. ~~Ado~~ que no haya homosexuales en mi reino pero ~~lo~~ admito lesbianas.

A4

MI MUNDOOOO

Rubén
Tirado

El reino de fantasía está bajo el mar, cubierto por una gran burbuja, para poder respirar. Aunque también podemos respirar en el agua.

Vivo en un gran palacio dentro de esa burbuja. Soy el rey, ya que soy el que creó el pueblo, llamado "Milplanetas". Mi pueblo me quiere como rey, yo como rey le doy a mi pueblo lo que piden. El dinero en este mundo es infinito, ya que poseemos grandes minerales, que han sido encontrados "Milplanetas" al estar bajo el mar. Las princesas son pretendientes mías, pero se casen conmigo. De momento no encontrado a ninguna como a mí me gustan, que algunas se han presentado por el dinero y otras por vestir bien.

En mi reinado hay miles de caballos que son arrastradores de carrozas en las que asisto a mis fiestas.

En el palacio tengo ciento setenta y una habitaciones, de ellas la mitad están vacías.

Tengo vastantes asistentes personales y también tengo cocineros de todo el mundo. El pueblo tiene más de seiscientos mil habitantes, y las casas son pequeñas y de color blanco.

Esta lloro de billones de Júpiter, ya que la luz del Sol hasta el fondo del mar no llega, por lo que aprovechamos el agua de nuestro alrededor para convertirla en energía eléctrica.

Tenemos numerosos parques donde los niños puedan jugar, tiendas donde poder comprar. Ya que podemos respirar en el agua podemos cruzar la burbuja e ir al gran desierto marítimo, y así poder ir a los países de la superficie.

Los niños pueden estudiar en las escuelas que están dentro de palacio, los niños viven muy lejos una carroza con capacidad para cien niños a buscarlos. Van al colegio los lunes, martes, miércoles y viernes excepto los jueves, sábados (depende), domingos. Algunos sábados tienen un día libre depende de como caigan los festivos. Yo como rey ofrezco dinero a todos los padres que estén sin trabajar (paro), para que puedan alimentar a su familia y poder tener caprichos como: móviles, teles, ordenador e internet.

Como que vivimos bajo el mar no puede haber huertos ni nada, por lo que nos traen alimentos que son necesarios desde la superficie.

Para beber agua, por unas cañerías transportamos el agua de fuera.

cia dentro, luego la quitamos la sociedad, sal y residuos para volverla
table y poder beber agua.

¿oí puede ver mi pueblo:



AS

Noche's Martín Peiribañez.

Reducción del Reino de mis Sueños.

Vivir en democracia en mi reino, todo el mundo con un derecho donde el mayor deporte es el rugby, no hay pobreza.

Todas las deportes son aceptados pero el rey de todos el Rugby, y con el deporte de legends. Los científicos van a poder usar en el videojuego.

Me gusta espectáculo, las películas pueden vivir en primera persona.

Las escuelas no existían se estudian en casa y al final del año un profesor iría a mi casa ha hacer un examen como en Australia.

Yo sería el Rey.

AG

David.E

Mi Reino Perfecto

Mi reino perfecto, sería el siguiente:

Un gran conjunto de chalets de 10 plantas con jardines enormes
garajes. En mi chalet habría la siguiente:

En el garaje de unos 200m² habría un ferrari, un
Lamborghini, un Bugatti Veyron, un avión con capacidad de
200 personas y un yate personalizado.

En la 2^a planta estaría la estancia de mi asistente
personal (su cama, baño, ropero...).

En la 3^a planta estaría la cocina y el salón donde
se comería y en la cocina donde la asistente trabajaría.

En la 4^a estaría mi sala de trabajo (trabajos...).

En la 5^a planta estaría mi habitación (Mi cama, el
baño, todo tipo de ropas).

Y en la última planta estaría mi propio bar donde habría
bebidas para poder hacer fiestas...-

THE END

Anónimo 2º D. A7

Mi Mundo Ideal

Mi mundo imaginario sería un mundo en el que no hay diferencias económicas, ni distintas clases en la sociedad, es decir, todos con el mismo dinero.

Habría presidente pero, como antes, el también tendría el mismo dinero que los ciudadanos.

Toda la población trabajaría y si alguien no tuviera trabajo se le daría.

- Las casas: habría pisos y casas de 2 pisos más sótano (algunas).
- Yo: estaría casada con un chico cuyas iniciales son A.P.C. él es bombero y yo me habría sacado la carrera de derecho. Teníamos dos hijos Álvaro y Nerea.
- Los colegios, institutos (todos los centros de educación): sería mucho más divertidos, serían gratis.
- Hospitales: serían todos públicos y gratis.
- La gente: no sería mala, no mataría, etc... porque sería humilde, buena por eso mismo no habría cárceles.
- Estaría prohibido abandonar a cualquier animal si ~~no~~ ~~se~~ la gente no lo quisiera lo llevaría a "protectoras" pero tendría que pagar una cantidad determinada (depende el animal) para pagar todas las necesidades: comida, establo para caballos, camas para perros, gatos etc..., jaulas para conejos, hamsters, pájaros etc...

8-4-14

Mi Reino Imaginado A8

Mi reino imaginado para mí, que soy la que lo ha inventado me encanta. Vivo en una casa enorme al pie de una playa, pero no es normal y corriente la playa, sino que al meterte al agua te conviertes en sirena. Estaréis pensando qué infantil, pero es muy bonito ver en el fondo del mar los animales y plantas, jugar con los delfines, ballenas... También puedes viajar por mar al ser sirena y pasar de un mar a otro porque todos te convierten en sirena. Y así también puedes ir a tierra y visitar lugares ir al cine... En el reino también están mis amigos y mi familia. Pasemos a decirnos como es mi casa. Es enorme, tiene un montón de salas, una de ellas es donde está el ordenador con internet, la tablet, el móvil, es decir, donde están los aparatos electrónicos. En otra sala hay un armario pegado a otros de donde solo hay ropa y calzado. En otra hay toda una biblioteca. En la casa he dos baños, cuatro cuartos, un salón enorme con un piano y un comedor donde cenamos. También hay una sala donde la acústica es increíble y es donde canto y toco instrumentos, en otra es donde solo la utilizo para tocar. Bueno, vamos a dejarlo aquí porque si me pongo a decir todas las salas termino. En mi reino imaginado no soy una princesa soy periodista porque es lo que quiero ser de mayor, no en todos los reinos tiene que haber princesas y bueno aquí acaba mi reino imaginado. Espero que te guste.

Andrea Marcos.

A9

Mi reino tendría mucha alegría por que todos los días en la plaza habría cuenta cuentos, malabaristas....

Habría un castillo enorme donde viviría yo con toda mi familia, dentro del castillo tendría un parque para que los niños pudieran entrar y sin correr ningún peligro.

Habría escuelas para que los niños y adultos pudieran estudiar y luego cada uno elegiría el oficio que quisiera hacer.

Una biblioteca para que pudieran leer todos los libros que quisieran.

También una vez al mes la gente podría poner un puestecito de lo que la persona elija, que ya no necesita o no va a usar para venderlo.

En el castillo una habitación sería el gimnasio, otra sería para leer, otra para que la gente pueda hacer talleres de cocina, de maquillaje, para hacer tu propia ropa... y muchas otras cosas,

No se si lo he dicho pero (espero que no suene muy prepotente) la princesa sería yo y al cabo de los años reina, a la hora de casarme esperaría a terminar los estudios, viajar por todo el mundo... y luego ya si casarme y aunque esté casada no dejaría de viajar pero en este caso con mi marido en vez de sola.

Y unos años más tarde tener hijos, pero sin tener ninguna prisa y todo a su debido tiempo.

A/o

MI REINO IDEAL ...

Tendría un castillo grande, pero no demasiado, con unos preciosos jardines y una encantadora aldea a su alrededor.

El Rey sería majestuoso, simpático y llevaría unas elegantes ropas. La Reina, tan bella como la nieve, llevaría puesto un precioso vestido azul y estaría siempre ofreciendo una sonrisa.

Los aldeanos serían trabajadores y se sentirían protegidos por las justas leyes del Rey. A pesar de los pocos impuestos recaudados del pueblo, los beneficios serían donados a los huérfanos del reino.

El castillo tendría una gran entrada y más al fondo estaría la Sala del Trono, con dos majestuosos asientos. A lo largo de los interminables pasillos del castillo encontraríamos la interesante biblioteca, con libros de todo tipo; también hallaríamos innumerables habitaciones, que serían muy acogedoras y al lado del castillo habría una gran torre, destinada, de entre todos los magos, al más sabio de todos.

En los jardines, habría plantas y flores muy variadas. Podrían haber llegado de cualquier lugar del mundo, puesto que la Reina amaría las flores. Habría rosas, amapolas, geranios, orquídeas, petunias... pero sobre todo abundarían los tulipanes, tulipanes de mil colores. La Reina amaría esas delicadas flores y todos los días sería ella la encargada de cuidarlos, ya que no quería que ninguna de sus sirvientas le ayudara.

ELABORADO POR :

Sidney Morago

A11

Mi Reino j

Bienvenidos a mi reino!

En mi reino hay monarquía, presidida por dos reyes muy bondadosos con sus ciudadanos.

Hay monarquía, pero cada uno puede tomar sus propias decisiones.

En mi reino hay tecnología, hay coches, aviones, televisiones, pero también hay torres con princesas encerradas, hechiceras con sombreros, magos sabios y hadas madrinas.

Mi reino es maravilloso, ¡en él viven todos los cuentos!

En mi catedral, vive un jorobado que toca las campanas cada hora.

En la gran mansión viven los Aristogatos, en las afueras se encuentra la gran torre en la que habita Rapunzel con su largo cabello dorado esperando a su apuesto príncipe, en las praderas se puede ver a Bambi con Tambor, en el bosque se pueden oír a los enanitos cantando y a la orilla del mar se oye el dulce cantar de la Sirenita.

En mi reino su día de fiesta es el 24 de Junio, en el que se celebra

el día en el que a Walt Disney se le
ocurrió fundar "DISNEY y".

En ese día todos visten como marca la
tradicción. ¡Se visten al revés! Los hombres de
mujeres y las mujeres de hombres.

¡Es una auténtica fiesta!

Me encanta mi mundo.



ANEXO 2. CUENTOS SEGUNDA INTERVENCIÓN

COLEGIO CONCERTADO - NIÑAS

PORPÓ Y TRISTÁN, UN CUENTO PARA MIS AMIGOS

Érase una vez dos caballos llamados Porpó y Tristán, que vivían junto a las princesas y príncipes del Castillo Don Bosco.

Todas las mañanas las princesas y príncipes llamaban a los caballos mágicos y estos iban raudos a la llamada de sus amigos.

- "Porpó, Tristán, queremos ir al Castillo de Cristal" - solicito la princesa Carolina. - "Montad, princesas, y no os olvidéis de los príncipes".

Así lo hicieron y salieron como un rayo galopando por los caminos del reino.

Pronto divisaron el castillo, era majestuoso. A las puertas del castillo observaron que, al ser de cristal, se podía ver el interior del castillo. El salón del trono era maravilloso, todo brillaba, y el cristal del que estaba construido era de diferentes colores.

De repente, apareció una bruja malvada y amenazó a los niños. - "¿Qué hacéis aquí, insolentes? ¿Cómo os atrevéis a entrar? ¡Fuera!".

Inmediatamente, las princesas y príncipes desenvainaron sus espadas, el valeroso Príncipe Luca le gritó: "¡O te quitas de en medio o saco a mi mofeta mágica!". Todos se rieron, salvo la bruja, que todavía la enfureció más el tono desafiante del joven príncipe.

De la boca de la bruja salió un maleficio pero los niños lo esquivaron, la princesa Daniela le lanzó su diadema mágica, la bruja la cogió y río, pero la diadema inmovilizó sus muñecas.

Entre todos consiguieron derrotarla y poder así rescatar al rey don Carlos al que la bruja había secuestrado semanas atrás.

Todos volvieron al castillo Don Bosco volando a lomos de Porpó y Tristan para celebrar la victoria durante muchos días.

Fin.

UN GATO EN AMÉRICA

Érase una vez, en los años de Maricastaña, un gato regordete llamado Mou. Vivía en un pueblo viejo y pobre. A Mou no le gustaba vivir ahí porque no había ni un solo ratón para comer, además, los gatos del pueblo se burlaban de él por ser gordo y pobre, cosa que le ponía muy furioso.

- ¿Señor, que hice yo para merecer esta miserable vida? - se quejaba tristemente Mou.

Un día, se cruzó con el presidente Miau, que salía del Parlamento un poco disgustado.

- Ehhh Presidente Miau, ¿qué te ocurre? ¿Por qué sales tan disgustado? Una pregunta rápida: ¿cuándo va a llegar el pedido de pienso que encargaste? - le preguntaba ansioso Mou.

- Hola Mou. De eso mismo quería hablar. Resulta que el presidente de los Gatos Unidos de América ha prohibido la compra de pienso fuera de América. Por ello, ya no podemos encargar pedidos y no podemos comprar nunca más ese delicioso pienso que tanto nos gusta.

- ¿¡¡Queeeé!?! ¡Y ahora qué comeremos! ¡Con lo que me gustaba a mí ese pienso! Yo no me voy a quedar sin comida nunca más. Ya no pienso aguantar los insultos de la gente hacia mí. Ahora mismo me voy a hacer las maletas. ¡Yo me largo América!

Mou se fue a América con un inglés un poco chapucero que nadie entendía, de hecho, lo había aprendido en cinco minutos mientras esperaba el avión. Más que inglés parecía latín.

Y después de tres días Mou por fin llegó a América. Una vez allí se las apañó como pudo para hacer que un gato que pasaba por allí le indicara el camino hacia la Casa Blanca, para hablar con Obacat.

- Hey, Obacat, ¿me puedes dar un saco de pienso de ese tan famoso que tenéis? - le preguntó Mou al presidente, sin saber que hablaba inglés. Por fin Mou consiguió que Obacat hablar español.

- Emm... No, no tenemos, verá: hace unas horas un ladrón llamado Miau robó todo el pienso que teníamos y se lo llevó a España para comerciar. El ladrón puso una ley que prohíbe comprar pienso fuera de España, con lo que ahora ese delicioso pienso sólo se podrá comprar en España.

- ¿¡QUÉ!?! ¡Y ahora qué comeremos! ¡Con lo que me gustaba a mí ese pienso! Yo no me voy a quedar sin comida nunca más. Ahora mismo me voy a hacer las maletas. ¡Yo me largo de nuevo a mi pueblo!

Mou regresó a su pueblo, aunque se equivocó dos veces de avión. Una vez allí se enamoró de una preciosa gata de ojos azules con la que, un año después, tuvo 6 gatitos.

¡Y vivieron felices y comieron pienso!

PD: Como en tu pueblo en ningún sitio.

EL PERRO Y LA PRINCESA

Érase una vez un príncipe que iba paseando por un bosque. De repente, una bruja aparece delante de él. ¡Y lo convierte en perro!

El príncipe (ahora convertido en perro) fue a buscar ayuda. Descubrió que, para deshacer el hechizo, una princesa le tenía que dar un beso. El perro (príncipe) estaba vagando por las

calles. La princesa había salido de fiesta con su amiga. Se encontraron un perro (el príncipe) muy sucio. La princesa y la amiga deciden llevarlo al castillo a darle de comer, bañarlo... La princesa quiere quedárselo. Le pregunta a sus padres y le dejan. Al contárselo a su amiga, se enfada porque ella también lo quería. El perro (príncipe), al ver que se pelean, quiere volver a unirlos y, para ello, se escapa para que trabajen juntas. Las amigas, al darse cuenta de que el perro no estaba, empezaron a buscar en cada rincón. Pero no dejaban de discutir. Poco tiempo después, descubrieron que si peleaban no iban a conseguir encontrarlo. Se pusieron a trabajar juntas y, al instante, lo encontraron. La princesa le dio un beso de la alegría que le había dado encontrarlo. Pero el hechizo no se rompió. Porque la princesa no lo quería al perro de verdad. Solo lo quería por lo mono que era. Luego se lo da su amiga al perro (príncipe) y el perro se convirtió en un jovencísimo príncipe. La amiga y el príncipe se casaron. La princesa se alegró y asistió a su gran boda. Vivieron felices y comieron perdices.

EL NIÑO DE LA SELVA

Hace muchos años, en el bosque, un niño llamado Alberto tenía un hermano llamado Lulú. Alberto desapareció en el bosque cuando su familia pasó unas vacaciones cerca del bosque. Un día la familia volvió al bosque para buscarlo, afortunadamente lo encontraron, pero necesitaron a su amigo el piloto para intentarlo buscar. Alberto se despertó y no conocía a su familia pero cuando se volvió a dormir lo cogieron. Al final todo se aclaró y volvió la familia que alguna vez fue a ser.

LAS PRINCESAS DE PARIS

Esto sucedió en París, una ciudad, en el año 2005. Cuando la reina Pilica y el rey Agustín tuvieron a dos hijas que eran gemelas. Todo el mundo decía que eran preciosas. Decidieron llamarlas Andrea y Carla, Andrea era de pelo castaño y de ojos azules como su hermana Carla. Los reyes decidieron llevarlas a un colegio especial llamado Colegio Don Bosco. Las princesas hicieron un montón de amigas: Lorena, Sara, Eva, Adriana, Sofía, Noa, María, María Bermejo... Cuando ya tenían seis años su tía Lourdes murió pero ellas siguieron su vida. En el verano iban a la playa de Cambrils y también donde vivía la madre del rey que era Pamplona. Cuando cumplieron 8 años fueron a celebrar su cumpleaños a las pistolas láser. Andrea y Carla tenían muchos conflictos con sus amigas pero al fin y al cabo se perdonaban.

Las princesas eran muy desordenadas y su madre les decía todos los días que recogieran su habitación.

Cuando cumplieron 10 años, los estudios le resultaban muy difíciles y se ponían muy nerviosas.

El 16 de abril se casó su prima Yasmina con su prometido Jesús. Asistieron a la boda como lo que eran, unas princesas.

Un día las princesas pidieron un gato a sus padres. Después de llorar varias noches en sueños consiguieron tener un gato. Pero su padre les puso una condición, tenían que esforzarse más en el colegio y ser más ordenadas en casa.

Las princesas se pusieron muy felices y dijeron que iban a demostrar todo lo que podían hacer. Después del verano tuvieron el gato prometido.

Cuando cumplieron 18 años, Andrea conoció a un chico llamado Izan y su hermana Carla conoció a otro llamado Carlos. Los dos chicos eran rubios, altos y con los ojos verdes.

Pasados los años las gemelas se casaron con sus novios, siguieron sus vidas y fueron felices.

DENTRO DEL CUADRO

Todo empezó cuando...

- ¡Despedido! ¡Fuera! - grita el director.

- Pero... ¿cómo?

- ¡Ya me has oído! Ya no trabajas aquí.

El padre de Mateo acaba de ser despedido. Después de dos semanas buscando trabajo los padres de Mateo deciden mudarse.

- Pero ¿dónde nos mudamos, papá? dice Mateo.

- A Oporto.

- ¿A Oporto?

- Sí, es una ciudad bellísima. Además, ya me han contratado en una escuela de lenguas.

- Pero tú no hablas portugués.

- Es que voy a enseñar español.

- Aaaah... vale, vale.

Montan en el coche y después de ocho horas llegan a Oporto. Allí les recibe un hombre mayor, canoso y bajito.

- Bom día - dice el Señor.

- Eeehh...

- Es broma, yo también soy español.

- ¿Quién eres?

- Soy vuestro vecino. Me llamo Rufino Amateo, pero llamadme Rufi. Vuestra nueva casa será esa.

Detrás de él se ve una casa vieja, sucia y con un pequeño jardín.

- Yo vivo arriba. Tomad las llaves, la pequeña es del garaje. Y, sobre todo, no intentéis entrar allí.

Rufi señala un cuartillo pequeño al fondo del jardín. Mateo se echa la cama pensando... ¿qué habrá allí? ¿Qué esconde Rufi? A Mateo se le hizo muy larga la noche. Así que decidió ir a investigar. Entre zarzas y enredaderas vio una escalera vieja y alta. Suerte que Rufi tenía la ventana abierta. Pero era muy peligroso entrar por la ventana, así que Mateo decidió acceder por la puerta. Al llegar, Mateo vio a Rufi subir a su casa por esa escalera verde de caracol. Cuando Mateo estaba delante de la puerta, miró por abajo, por la rendija de la puerta y no os imagináis lo que vio. ¡Qué locura! Había más de doce personas. Rufi llevaba en la mano ¡cuchillos afilados! Pero Mateo no vio subir a nadie.

A la mañana siguiente Mateo tiene que ir al cole. Cuando vuelve sube a ver a Rufi.

- Hola Rufi. Ayer oí ruidos y he subido a ver si estás bien.

- Sí, todo bien. Tudo bem.

- Ja, ja, ja.

Mateo leyó en el periódico:

Ayer jueves 18 de abril de 2010. Tuvo lugar el asesinato de un perro.

Mateo pensó ¡oh, Rufi! Ayer tenía cuchillos afilados.

Un tiempo después a Mateo se le había olvidado todo y Mateo y Rufi se llevaban muy bien.

Un día vino un pintor a retratar a Rufi y Mateo le preguntó por qué. Con miedo a mentirle le contó un secreto.

- ¿Ves estos cuadros de aquí? Son antepasados magos. Yo también soy un mago y estos hombres están vivos. Alguna vez salen del cuadro.

- Eso explica lo de las doce personas. ¿Pero lo de los cuchillos?

- Muy fácil, los magos practican cosas arriesgadas. Bueno, ¿por dónde iba? Ya me acuerdo, al mago que lo retratan vivirá para siempre dentro del cuadro.

- Un momento, entonces ¿tú no eres un asesino?

- Claro que no. Por cierto, todos los cuadros los guardo en el almacén y quiero que permanezcan allí siempre.

Unos días después el artista termina el cuadro.

- Bueno, adiós Mateo, me ha encantado conocerte.

Rufi se mete en el cuadro y se da por muerto.

Pero nadie sabe que en el viejo almacén se esconde un secreto.

UN LUGAR MUY RARO

Había una vez, hace muchísimos años, en un bosque muy extraño, un bosque de grandes árboles luminosos, de hojas largas y coloridas, con animales inexistentes de todo tipo, desde los más pequeños a más grandes... Bueno, que había de todo.

Por ahí, entre unos grandes pinos cristalinos, es decir, hechos de cristal, se hallaba un pueblo escondido entre la alta hierba. El caso, que en ese pueblo había muchas riquezas, pero no oro o plata, no, no, aquella riqueza que escondía aquel alegre pueblo eran aguas, aguas cristalinas y muy limpias, llenas de seres que compartían hogar con humanos. Un día, un grupo de amigos pasaba por el río de la ciudad de donde venían, una ciudad llamada Leriados, sí, sí, como lo oís, Leriados, en fin, que llegaron a este mítico bosque, solo existente en sueños y leyendas, o al menos, eso es lo que decían. Bueno, después de llegar al bosque, quedaron asombrados al ver tantos animales mitológicos... ¡Creían que estaban soñando! Pues bueno, no lo estaban, era totalmente real... Curioso que criaturas así existan, ¿verdad? Si es que, como estamos las personas de verdad, y nos consideramos amos del mundo, en fin, que esto no es clase de historia, venga que siga. Pues eso, poco después de ver el pueblo, se quedaron patidifusos al ver aquellas aguas tan limpias, tan claras... ¡Menudas ganas de bañarse ahora! ¿Eh?

Del pueblo sale un chaval, que por su aspecto parecía que era joven, pero no nos fiemos de las apariencias, dicen que engañan, bueno, esperad que os presento al chaval; Ryo se llamaba, qué raro, ¿verdad? Y aquí es el momento en el que os digo el nombre de los cuatro amigos del grupo: las tres chavalas, Noami, Yuno y Yoko, y el pobre chaval, el único del grupo, se llamaba Hiro. Estos amigos, al preguntar por su nombre a Ryo, y el chaval bien feliz a la hora de responderles, les explicó que lo que veían era de lo más real, ellos simplemente se pellizcaron, y no parecían despertarse, por lo que dedujeron que era real. Ahora, vamos a la parte en la que llegan de nuevo a otro bosque, éste más poblado por humanos que por bichos raros... ¡Espera! Que ya habían vuelto a casa con Ryo, el cual les había seguido hasta llegar de nuevo. Apareció un dragoncillo enano que se acercó a ellos, que los siguió hasta llegar de nuevo al bosque tan raro y colorido... ¡Parecía un bucle infinito! Bueno, el dragón hizo unos movimientos muy extraños al ver a un pájaro, extendió sus alillas y se zampó a aquel pajarillo en menos de lo que canta un gallo, volvió hacia ellos, con una pluma en la pata, la cual llevaba escrito: "si a casa volvéis, algo sucederá, y podéis considerarlo mentira o verdad, pero

algo os ocurrirá". Ellos, bueno, Hiro no quería volver, pero las tres chavalas y Ryo querían averiguar qué pasaría... Poco después de andar no sé cuántos metros, esperad, que los cuento, 1, 2, 3... En fin, muchos. Al llegar de nuevo a casa se encontraron otro mensaje, diciendo: "aquí se acaba el sueño, uno tan largo que si tuviera más ganas contaría cuánto ha durado, lo diría pero no quiero, en fin, que aquí se acaba... ¿O quizás no?". Bueno, aquí acaba esta larga historia, ¿vosotros que creéis, que estaban soñando o no? ¡Uyy! ¡Cómo me gusta el suspense! Bueno, hasta la próxima. ¡Adiós!

UN CUENTO AL REVÉS

Érase una vez, en los años de Maricastaña, que vivía una pequeña niña llamada Blanca. Su pelo corto y castaño le llegaba hasta los hombros. Siempre llevaba una gran capa morada. Era muy traviesa y juguetona, y le encantaba gastar bromas a su querida abuela.

Un día cuando volvió a casa por la tarde, Blanca se llevó una gran sorpresa. Su madre le había dicho que ese día tenía que ir a dormir a casa de su abuela porque tenía muchas cosas que hacer. Blanca respondió encantada con un gran "SI", cogió su maleta y la empezó a llenar, pero no de ropa ni libros... ¡¡No!! Blanca tenía pensado gastar una gran broma a su abuela. Llegó el momento de despedirse de su madre, ésta le advirtió que se portara bien.

Ya en la calle, Blanca empezó a correr a toda prisa hasta que se chocó con el lobo. Ya se lo había encontrado más veces y no le tenía miedo. Bueno, más miedo tenía el lobo de ella. Y nada más verle empezó a hablarle mal.

¿Otra vez tú, lobo? ¿Sabes que ya no asustas? ¿Que tienes una barriga muy gorda? ¿Que eres muy cobarde? ¿Todo eso lo sabes?

El lobo tenía miedo de la niña y no le quiso contestar. Blanca rápidamente se apartó de él y siguió su camino. Llegó al ático de la abuela y se dio cuenta de que la puerta estaba cerrada. Blanca pensó que era para que no le robaran, que no entrarán animales...

Nada que ver, lo que pasaba era que la abuela le tenía mucho miedo y no quería que le gastara otra de sus bromas. Así lo pensaba la abuela. Blanca entró con la llave que había debajo del felpudo. Al verla, la abuela se asustó. Le entraron escalofríos de pensar qué le iba a suceder ese día. La niña corrió a darle un fuerte abrazo a su abuela y a ésta se le hizo extraño. Ya sabía lo que estaba pasando y no tenía una pizca de ganas de que sucediera.

Blanca se metió en su habitación y empezó a planear su broma. Poco después ya había terminado y era la hora de cenar. Blanca enseguida se quejó de la comida. De que no le gustaba y le parecía comida para perros. A la abuela eso le sentó muy mal. Ya terminado la cena cada una se fue a su cama.

Fue por la mañana cuando sucedió la gran broma. La abuela estaba desayunando, Blanca cogió una cuerda de la mochila y la ató a la silla de la abuela sin que la descubriera. Poco después Blanca tiro de la cuerda. La abuela se cayó de la silla y con ella su tazón de leche. Resbaló con una pelota y salió disparada hasta la nevera que estaba abierta, pobre abuela, se le cayó toda la comida encima.

¡Qué desastre! Gritó la abuela, no podía creer lo que acababa de suceder, solo tenía una cosa clara, que todo lo sucedido se lo iba a contar a la madre de Blanca. Pero también se le ocurrió una fantástica idea. "Si quieres vencer a tu enemigo, únete a él", se dijo.

Y así lo hizo. Empezó a ser muy desagradable. A la niña le gustaba la actitud de la abuela. Pero tampoco le resultó divertido porque ya no había forma de gastar ni una sola broma. Estuvo pensando mucho hasta que recordó al lobo. ¡El lobo! Gritó Blanca.

Ya tenía una nueva víctima a la que gastar una broma. Y sabía que esta vez no lo iba a hacer sola. Se lo propuso a la abuela y a ésta le pareció fantástico. Las dos estuvieron toda la mañana pensando hasta que, a la hora de comer, a Blanca se le iluminó la cara. La abuela le pregunto qué pasaba y la niña le propuso su idea.

¡Vamos a tirar al lobo a la piscina!

A la abuela le pareció una buena idea, pero aún tenían saber cómo lo iban a hacer.

Las dos salieron de casa en busca del lobo y cuando lo localizaron le cogieron y le metieron en un gran saco. El lobo estaba muy asustado y empezó a patallar. A la abuela y a Blanca se les hizo muy difícil llevarlo a la piscina, pero al final lo lograron. Estaban en el borde, y cuando le iban a tirar las dos gritaron: "¡Lobo al agua!" y así terminó la historia. El lobo ahogado y la abuela y la niña inseparables para siempre.

ÁNGELA Y EL PODER DE LA AMISTAD

Érase una vez, en un país muy lejano, hace muchos años, existía una niña llamada Ángela. Era una niña de ojos marrones, pelo castaño, cara redondeada y nariz pequeña.

A ella le encantaba estar con sus amigas llamadas Lorena, Carmina y Almudena. Las cuatro eran inseparables. Siempre estaban muy unidas.

Pero un día Carmina se enfadó por una estupidez con Ángela y quiso vengarse de ella. Para ello iba a poner a Lorena y Almudena en contra de Ángela.

Al día siguiente Ángela fue a saludarlas, pero la ignoraron. Entonces decidió hacer una reunión, en la que, por suerte, asistieron, pero un poco enfadadas.

Cuándo Carmina explicó todo lo que había pasado, Ángela, en vez de enfadarse, la abrazó y le dijo que la próxima vez que se enfadase, que se lo dijese, porque son amigas y las amigas se perdonan. Y comieron perdices y vivieron felices para siempre.

LA PRINCESA GUERRERA Y EL DRAGÓN

Érase una vez, hace muchísimos años, en el pequeño pueblo de Borivia, al que siempre acudía un dragón a destruirlo. Aquel pueblo era gobernado por el grandioso rey Eurico III que tenía una hija llamada Alexia, ella siempre se enfadaba al ver por la ventana de su habitación al dragón destruyendo su reino.

Al cabo de un año, mientras Alexia y Tintín (su queridísimo gato) paseaban por unos jardines, se encontraron a un abuelo echando unos polvos mágicos en una de las fuentes de allí. Cuando se acercaron para ver lo que hacía, resultaba que el abuelo era un brujo y que del susto que le metió a Tintín, se cayó a la fuente mágica. Al rato Tintín se convirtió en un gato grande y fuerte como un roble.

Después de unos cuantos años más, Alexia estaba harta de que los habitantes del pueblo volvieran a reconstruir la aldea de un año a otro. Por eso decidió fabricar su propia armadura y espada. Cuando las termino de fabricar ya estaba preparada para acabar con el terrible dragón.

Alexia y Tintín ya estaban preparados para acabar con el temible dragón y se fueron hacia la aventura. Durante el camino hacia la montaña se encontraron con el pequeño lobo al que le llamaron Simón. Alexia de Tintín acordaron quedarse con el lobo, para que les ayudara a matar al dragón. Siguieron su camino hasta que vieron una enorme montaña, que en la cima se veía una enorme figura que resultaba ser el dragón.

Alexia, Tintín y Simón subieron hasta la cima de la montaña en absoluto silencio. Cuando acabaron de subir, vieron al dragón durmiendo. En un instante apareció el brujo que se encontraron en los jardines. El brujo decidió ayudar a alexia, Tintín y Simón en la lucha contra el dragón. Cuando el dragón despertó se encontró con Alexia, Tintín, Simón y el brujo intentando matarle y soltó una llama gigante, que hizo que la varita del brujo saliera disparada e hiciera invocar un rayo, este cayó encima del dragón, que murió por una descarga eléctrica.

Alexia, tintín, Simón y el brujo al volver al pueblo, les recibieron todos los habitantes con alegría y gratitud.

LOS CANDADOS DE LA MUERTE

Hace unos meses, vivían en una ciudad llamada Picala, cuatro amigos. A los cuatro les encantaba los videojuegos. No podían estar ni un día sin jugar a ellos. El grupo lo componían Óscar, un chico atrevido y peculiar, Pepa, la inteligente del grupo, pero a la vez presumida y coqueta. Y por último, Elisa y Juan, el cabecilla del grupo.

Un día, estaban jugando en la casa de Juan, a su videojuego favorito, Los candados de la muerte. De repente, un rayo cayó sobre ellos. Al principio, se hicieron cada vez más pequeños. Pero al rato aparecieron dentro del videojuego, no sabían cómo podían haber llegado allí. En un abrir y cerrar de ojos se encontraron en un mundo mágico y alucinante, pero a la vez terrorífico. Aunque se sabían el videojuego desde el principio hasta el final, no les iba a ser fácil salir de él. Por una parte, había hadas, unicornios, seres fantásticos volando encima de las nubes... Pero por otra parte como había castillos terroríficos y seres malvados y crueles. Y lo peor, solo tenían 10 horas para salir de él, si no se quedaban encerrados en el calabozo hasta conseguir escapar.

Para empezar, tenían que encontrar el mapa, en el que estaba escrito dónde se encontraban los cuatro cofres. Los cofres contenían las cuatro llaves que eran necesarias para poder abrir los candados que bloqueaban la puerta y así salir del videojuego.

El mapa lo encontraron rápido por la inteligencia de Pepa. Al tiempo de encontrar el mapa, se pusieron en marcha y fueron a buscar el primer cofre que se escondía entre las rocas del océano. El mapa y el primer cofre fue fácil encontrarlos, ya que nadie les interrumpió en su búsqueda, pero habían perdido la mitad de su tiempo. Solo les quedaban 5 horas.

El segundo cofre, estaba escondido debajo de la arena del desierto, el más complicado de encontrar. Pasar un rato y rato buscándolo, hasta que llegó la malvada Úrsula, la reina de las tormentas. Elaboró una tormenta nunca vista, la más grande en todos los tiempos, lo que hizo que perdieron mucho más tiempo del que llevaban consumido. Ya solo les quedaban 2 horas para encontrar los dos cofres que les quedaban y llegar a la puerta de los candados.

El tercer cofre también fue fácil de encontrar, estaba en la selva, pero era de noche y todos los animales peligrosos estaban durmiendo. Al encontrar el tercer cofre, perdieron las últimas 2 horas que les quedaban.

Por ello, acabaron en el calabozo. No sabían cómo salir, hasta que a Óscar se le ocurrió abrir la puerta que les encerraba con una horquilla del pelo de Pepa. Ella se negó, decía que se iba a despeinar, pero al rato entro en razón y consiguieron escapar. Ahora solo les quedaban 5 horas restantes.

El cuarto cofre se encontraba en un prado lleno de mariposas, no perdieron mucho tiempo, ya que el proceso fue rápido y agradable. Les quedaban aún 4 horas.

La puerta a la que deseaban llegar estaba muy lejos del lugar en el que se encontraban, por eso fueron en el coche que se encontraron al lado del último cofre. Todo era una maravilla, no se podían creer que todo les iba a salir bien. Hasta que el coche se estropeó y tuvieron que seguir a pie. Pero fue entretenido por los alucinantes paisajes que tenían alrededor.

Al final consiguieron llegar y abrir la puerta, pero no volvían a casa, estaban desesperados. Hasta que otro rayo igual al anterior cayó sobre ellos. Y en otro abrir y cerrar de ojos volvían a estar en la casa de Juan.

LA CHICA QUE NO ENCONTRABA LA INSPIRACIÓN

Érase una vez, hace muchos años, en el colegio de un pueblo muy lejano, se encontraba una chica llamada Irene. Su profesor Fernando le había mandado escribir un cuento o una historia para la semana siguiente. Irene daba paseos, pensaba... pero nada.

Su profesor se dio cuenta y le propuso ir a dar un paseo por el bosque con él bajo la autoridad de sus padres. Irene aceptó encantada.

Ya en el bosque se tuvieron que hacer una barca con hojas de hilo, tuvieron que escalar hasta la copa de un árbol para conseguir alimento y poder orientarse. ¡Hasta se encontraron con un lobo! Tuvieron que correr y correr hasta que se tiraron por una catarata. Entonces, el lobo se frenó y se marchó a seguir buscando comida. Luego, nadaron hasta la orilla y salieron del agua. Siguieron andando hasta que se encontraron con un precipicio, Fernando se resbaló pero se agarró, entonces Irene le ayudó a subir diciendo:

- Por poco.

Al final, dieron unos cuántos pasos más y Irene dijo:

- Ya he encontrado la inspiración. Esta historia es increíble por lo que me cuento trataré sobre esta aventura. Ya podemos volver.

Fernando asintió con la cabeza y se puso en camino señalándole a Irene por donde tenían que ir. Entonces salieron del bosque al camino y volvieron a casa para que Irene pudiera escribir su historia.

EL GATO LUCAS Y EL PERRO TOMÁS

Hace muchos años en una casa pobre vivía un gato. El gato muy furioso tiró el bol de la leche a otra casa, en vez de tirarla a la casa se la tiro a un perro. El perro furioso estaba buscando el bol y al sospechoso. Al día siguiente en el jardín se encontró al gato y al bol roto. El perro le pregunto qué porque le había tirado el bol de la leche a la cabeza. Entonces el gato le respondió que no se lo había tirado a él sino que se lo había tirado a una casa solo que no sabía cuál era. El perro no se creía lo que decía el gato. Entonces el perro le empezó a pegar al gato. El gato empezó a aullar... El gato y el perro tomaron una decisión, era hacerse cada uno un bol. El perro hacía la forma de los dos boles y el gato ponía la madera y los nombres. Pero al perro, cuando estaba haciendo la forma, un pájaro se le poso en el bol y el perro para que se fuera pisó el bol y lo rompió. El gato muy furioso le dijo que no tenía que ser tan distraído, entonces el perro empezó de nuevo y fue capaz de hacer los dos boles. Y por supuesto el gato pudo poner la madera y poner los nombres. ¡¡¡¡Al final se hicieron muy amigos!!!! Y todos los días que daban por las mañanas y por las tardes para desayunar y comer juntos.

EL OGRO Y EL CASTILLO

Hace muchos años en unas montañas de un pueblo había un castillo. Allí habitaban una princesa y su príncipe. Un par de kilómetros más lejos estaba el ogro, que vivía en una cueva. Un día soleado la princesita se levantó y miro el sol como todas las mañanas. Pero resulta que esta mañana la ventana estaba tapada con una tela marrón. La princesita despertó al príncipe y fueron a verlo por fuera del castillo. Salieron y el ogro los divisó y les dio un manotazo que se quedaron un poco atontolinados. Se preocuparon porque una semana más tarde era su boda. El ogro volvió al castillo pero ese día la bruja estaba en el castillo. Le disparó una poción de frío y se congeló. Al estar congelado murió un par de horas más tarde. Al final la bruja les dio una poción para que se curaran el príncipe y la princesa. Llegó el día de su boda y se casaron. Tuvieron tres hijos y fueron felices y comieron perdices.

LAS AVENTURAS DE MENDE

Érase una vez un niño llamado Mende. Tenía 11 años. Vivía en una hermosa casa en el campo con sus padres. En una cueva, cercana ellos vivía un monstruo, llamado Kiki Waka. Un día, el padre fue a matar al monstruo. Por suerte le pudo hacer una gran escabechina en el brazo sin que se enterara. El padre salió corriendo antes de que despertara. Cuando el monstruo se

despertó le empezó a doler mucho el brazo. El monstruo pudo oler el rastro del padre, por lo tanto, sabía a donde se había ido. Siguió su olor hasta llegar a su casa. Cuando llegó, tiró la puerta de una patada. Mende y sus padres se asustaron. Los padres de Mende cogieron una daga para defenderse. Mende se fue a su cuarto por órdenes de sus padres. Ahí fue donde Mende se acordó de que le regalaron un florete. Este quitó el protector del florete, y afilo la punta. Cuando estuvo preparada la espada, salió a ayudar a sus padres. El monstruo al ver la punta afilada del florete salió corriendo. Se fue asustado porque tenía fobia a las puntas afiladas, como las agujas. Mende le persiguió hasta que llegaron al mar, con la intención de que el monstruo no volviera a asustar a su familia. Como éste no sabía nadar se ahogó.

20 años después, un señor tenía un sueño. Aquel sueño era revivir a un ser humano o a un monstruo. Todos le conocían como "el científico loco". Un día se encontró el cuerpo de Kiki Waka en la playa. El monstruo estaba muerto. El científico loco tenía una oportunidad para cumplir su sueño. Así que fue a su laboratorio, pero el monstruo pesaba mucho, por lo que no lo podía llevar en brazos. El científico loco lo escondió detrás de una roca que estaba sumergida en el agua. Fue a su laboratorio para coger una carretilla. Cuando volvió a la playa con la carretilla, miro detrás de la roca, pero... ¡EL MONSTRUO NO ESTABA! El científico loco busco huellas. Pero no lo encontraba. Luego se acordó de que había mucha marea. Entonces se puso su bañador y su traje de buzo. Buceo, buceo pero no lo encontró. Cuando de repente vio que estaba enganchado en una roca el monstruo. Entonces, lo cogió y lo llevo a la orilla. Al final el científico loco se lo llevó en la carretilla que había traído. Diego a su laboratorio y... ¡el monstruo revivió!

Colorín colorado este cuento se ha acabado.

DESCUBRIENDO LA FELICIDAD EN EL REINO DE LA FANTASÍA

Érase una vez en un país muy lejano, y a la vez infinito, que se llamaba Reino de la Fantasía, las princesas: Alys, Floridiana y su hermana gemela Negridiana y Brujaxa, habían quedado en el Castillo de Cristal para organizar una merienda con el principal objetivo de "NADA DE CHICOS" pero no pensaron que en el castillo algunos de los sirvientes eran chicos y claro que se lo dirían al resto. Una vez que se enteró Gerónimo, o más bien, el conocido "Caballero, Sin mancha y Sin miedo", al mismo instante que se enteró llamo a su puerta su queridísimo amigo Plumilla Verdoso para comunicárselo y claro que como buen amigo le abrió la puerta y lo dejó pasar.

- Hola Plumilla, ¿qué te pasa que vienes tan apresurado? - le dijo Gerónimo.

- Pues mira, venía a comunicarte que las chicas van a hacer una especie de merienda y se me había ocurrido que fuéramos a intentar ver qué hacen, ¿te vienes conmigo? - le respondió Plumilla.
- Amm... vale iré contigo será divertido - le respondió Gerónimo poco convencido.

Una vez se encaminaron hacia el Castillo de Cristal se encontraron a un repartidor de pizza que raramente era... ¡Pustulino! el cual se encaminó hacia ellos para preguntarles a dónde se dirigían.

- Ey chicos, ¿a dónde vais? - les pregunto Pustulino.
- Ey Pustulino pues no digas nada pero nos encaminamos hacia el Castillo de Cristal para ver qué hacen las chicas, ya que nos hemos enterado de que están haciendo una especie de merienda - le respondió Gerónimo.
- ¡Guay! Amm... ¿podría ir con vosotros? - les pregunto Pustulino.
- Pues claro que puedes venir venga vayamos todos juntos antes de que terminen - le respondió Plumilla muy convencido.

Cuando llegaron al castillo vieron a las chicas dirigirse hacia la sala de juegos, así que para no perderlas de vista las siguieron sigilosamente de manera que no averiguaran que estaban ahí. Cuando llegaron todos a la sala de juegos Floridiana se da la vuelta y...

- ¡LOS CHICOS, ES QUE SABÍA QUE SE COLARÍAN! - gritó Floridiana al verlos.
- Venga Floridiana si es que la mejor manera de jugar todos juntos, no crees - le dijo Gerónimo.
- Bueno vale... - le contestó Floridiana.

Al final sí que fue así todos juntos se lo pasaron genial y vieron que a la hora de jugar hay que jugar con todos, ¡que nadie se quede solo! Las chicas se arrepintieron de no haber dejado a los chicos estar con ellas.

EL ROBO

La semana pasada anunciaron por la televisión que unos ladrones se habían escapado de la cárcel. Al día siguiente los ladrones Miku y Pedro entraron a una tienda de cosas antiguas y valiosas. Ahí se pusieron a disparar y al dependiente de la tienda lo ataron con cinta aislante a la silla. Después empezó a meter los accesorios a una bolsa y los metieron en la furgoneta. Cuando se iban un policía, quería comprar un regalo porque era el cumpleaños de su hija. Entonces pilló a los ladrones cogiendo dinero, los llevo al tribunal ante el juez. El juez dijo que esos ladrones ya habían visitado el tribunal más de una vez. Al final el juez nombró a los

ladrones Miku y Pedro culpables y que deberían estar un año en la cárcel. Si se escapaban serían 2 años más de estar en la cárcel si no obedecían.

EL CUADRO MÁGICO

Hace muchísimos años, en un planeta muy, muy lejano, habitaba un niño regordete y amable, llamado David. El muchacho volvía muy ilusionado del colegio, porque en una rifa le había tocado un cuadro muy bonito, en el cual había dibujado una isla desierta. El muchacho se lo enseñó a sus padres y le dijeron que se lo podía colgar en su habitación. David estaba muy ilusionado.

Un día, a David se le ocurrió mirar más de cerca del cuadro, y tan cerca se puso, que sin querer, lo tocó con la mano. Al instante, David se vio sumergido en una nube muy extraña, la cual parecía interminable. El joven siguió caminando hasta que se vio transportado hasta una isla. Esa imagen le resultaba muy familiar. La estuvo inspeccionando, y después de mucho pensar, cayó en la cuenta de que... ¡Esa isla era la misma que la del cuadro! David tenía cara de asombro y parecía estar asustado. Tenía hambre y quería volver a casa. Busco y rebusco, pero no encontró la manera de salir. Divisó una cueva en la que se refugió. Además, en ella ¡había comida! El chaval pensó que allí debía vivir gente, así que, sin pensárselo más, salió de la cueva en busca de alguien. Después de caminar un gran rato, vio algo nadando en el mar. Se acercó y encontró dos cabezas muy morenitas. Los tres se asustaron. David, que no pretendía asustar les, se disculpó inmediatamente y les preguntó cómo se llamaban. Uno de los dos morenitos, dio un paso al frente y dijo:

Hola, yo soy Yuku, y este es mi hermano Yoko.

Estuvieron hablando durante un gran rato. Los dos hermanos estaban admirados de encontrarle, ¿qué haría ese muchacho allí?

David les dijo lo que le había pasado, y los dos gemelos se quedaron asombrados... ¡Era la misma historia que les había pasado a ellos! No se lo podían creer. David les preguntó a los muchachos si había alguna forma de salir de allí, pero estos le contestaron que no. Llevaban 2 años en la isla, y nunca habían encontrado la manera de salir de allí. David pasó con los gemelos más de 2 días, y los padres del chico ya empezaban a preocuparse. Contactaron con muchísima gente, pero nadie sabía noticias sobre él. Al cabo de 3 días, David, Yoko y Yuku encontraron la manera de salir de aquella isla. En el mar, había un gran agujero, muy cerca de una roca gigante. Del túnel, salía un humo muy extraño. David entro. Luego, al ver que no le seguían los gemelos, les pregunto por qué no iban con él. Estos le contestaron que no, porque

al llegar a su casa nadie les conocería y ya le habían cogido mucho cariño a la isla. Los tres amigos se dieron un fuerte abrazo de despedida. David, dio un paso hacia el agujero. Volvió a entrar en aquella nube de humo interminable, pero en este caso ya la conocía. Cuando el humo se acabó... ¡había vuelto a casa! Al entrar en su habitación fue a contarles a sus padres que estaba bien.

Al final, David miraba todos los días el cuadro, y de vez en cuando, se introducía en él para ver a sus amigos.

UNA PRINCESA DIFERENTE

Había una vez en una ciudad llamada Zaranoa hace 2 años existía una princesa muy diferente a las demás llamada Lorena. A ella no le gustaban las cosas sofisticadas, le gustaban los deportes como el fútbol, baloncesto, su personalidad era muy parecida a la de un chico. Lorena vivía en un pequeño castillo con sus padres.

Ella caía bien a todos sus súbditos, empleados, etcétera.

Pero ella tenía miedo de que descubrieran su verdadera personalidad y que no la aceptarían como es, ya que delante de ellos también se comportaba sofisticada.

Un día que fue al mercado divisó a un ladrón robando muchos objetos. Ella no pudo soportar ese suceso y empezó a hacer movimientos para coger al ladrón. De repente un hombre con aire malhumorado dijo: ella no es la princesa tan sofisticada que dice ser con este vídeo se lo demostraré.

En el vídeo se mostraba la princesa en su entrenamiento de fútbol. Todos rechazaron a la princesa por su forma de ser, salvo una muchacha llamada Jessica. Ella les explicó que querer a las personas como son. Todos se quedaron sorprendidos por lo que sabía esa niña tan pequeña. Todos comprendieron la lección. Todos vivieron felices y comieron perdices.

COLEGIO CONCERTADO – NIÑOS

LA CORONA DEL REY

Hace muchos años, en un pueblo llamado Fisimún, había un rey que ayudaba a los pobres y ponía más impuestos a los ricos.

Un día el rey enfermó, y sus dos hijos Pedro, el malo y tacaño, y Juan el honesto y trabajador, pelearon por el título de rey.

Decidieron hacer unas elecciones, y el que más votos tuviera, sería rey.

Al final, Pedro fue elegido rey, porque amañó las votaciones, Juan se puso a investigar, porque le parecía raro que tanta gente hubiera votado a Pedro, con lo mal que trataba al pueblo.

Juan descubrió que Pedro había amañado las elecciones y le dijo: no te mereces ser rey, has manipulado las elecciones y tengo pruebas. Pedro le dijo: si no se lo dices al pueblo te dejaré ser rey. Juan le perdonó y aceptó la corona.

Pero Juan no sabía que Pedro lo iba a envenenar.

El día de la coronación, Pedro envenenó la corona y así todo el que la tocará moriría.

Juan se puso la corona y murió. Pedro, al ver a su hermano muerto, se arrepintió de lo que había hecho y se suicidó, con la corona que había matado a su hermano y que tanto anhelaba.

Fin.

EL ÁRBOL DE CLOE

Érase una vez una niña llamada Cloe, que vivía en Zaragoza. Tenía siete años y era muy alta para su edad. Le encantaba la naturaleza, por eso cada vez que iba al campo disfrutaba sentándose sobre la hierba mirando a su alrededor.

Un buen día, plantaron un árbol junto al portal de su casa. Desde aquel día, ella iba siempre a regarlo y lo cuidaba como si fuera su hijo. El árbol creció y se hizo muy hermoso. Cómo era tan alto y frondoso, tapaba las vistas de una de las ventanas del piso de uno de los vecinos de Cloe. Este señor decidió echar un producto perjudicial para el árbol, de manera que se muriera y así poder recuperar sus vistas. Fleco, que era el nombre que Cloe había puesto al árbol, enfermó y empezó a secarse.

En cuanto Cloe se dio cuenta, intentó salvar a Fleco por todos los medios. Bajaba todos los días a hablar con él y le decía:

- ¡Vamos Fleco! Tú puedes, el que quiere, puede y lo vas a conseguir.

Después pasaba horas y horas junto a él contándole sus cosas y dándole mucho cariño. Cloe le contó a sus padres lo que había pasado y llamaron a los jardineros para que ayudaran al árbol a recuperar su vida. Estos jardineros son los que informaron a Cloe de qué Fleco había sido envenenado. Pero, milagrosamente, el árbol se estaba recuperando, extrañando mucho a los jardineros. Parece que el apoyo de Cloe estaba ayudando mucho a Fleco.

Después de cuarenta días, el árbol empezó a brotar otra vez. Cloe ya había investigado que el vecino había sido el que había intentado matar a Fleco. Así que los padres de Cloe decidieron denunciar al vecino. Como castigo le hicieron quitar la ventana. Se quedó sin vistas para siempre y Cloe pudo seguir disfrutando de su gran amigo Fleco.

LAS AVENTURAS DE SERGIO II

Un año después de su primera aventura, Sergio vivía en Argón siempre atento por si lo necesitaban. Y de repente se oye un ¡piru, piru, piru! ¡Alarma, alarma, alarma! Era la casa de Sergio, le avisa de que algo, o alguien, lo necesita.

Sergio se pone su armadura, monta en su caballo y se marcha a la ciudad vecina Terul. Cuando llegue a Terul le dicen que hay un dragón que está siendo perseguido por un grupo de cazadores. Decide ayudar al dragón y desenvaina su espada para protegerlo.

Encuentra al dragón antes que los cazadores y le dice: te voy a ayudar, pero tienes que hacer lo siguiente. Sube a la montaña y espera a los cazadores. Yo me ocuparé del resto.

En lo alto de la montaña prepara una emboscada para los cazadores que querían vender la piel del dragón al mejor postor. Con ayuda de su ingenio, y con mucho esfuerzo, logró separarlos y uno a uno los derribó y apresó.

Convenció al dragón de ser amigos, no le costó mucho ya que le había salvado la vida, y sabía que podía confiar en él. Decidieron ir juntos a Argón, más adelante verían como solucionaba lo del alojamiento de Max. Al llegar a casa la alarma de la casa vuelve a sonar: ¡piru, piru, piru! ¡Alarma, alarma! Lord Pedorreta ha regresado. Sergio mira a Max de manera cómplice y le dice: juntos derrotaremos al Lord Pedorreta, él es el causante de todo lo malo que pasa en este mundo. Y Max contestó: sí, vamos a terminar con el mal de una vez por todas. Y juntos van hasta el castillo de Lord Pedorreta y le vencen.

EL CERDO Y EL REY

Esta historia ocurrió hace mucho tiempo en un reinado llamado Cholico. El rey de Cholico se llamaba Ramón, era guapo, muy inteligente, y por eso todo el reino le quería.

Un día Ramón encontró unas huellas en la despensa del castillo. Los guardias dedujeron que eran de cerdo. El rey se enfadó mucho porque el cerdo se comió toda la comida de la despensa, así que pusieron un cepe.

Al día siguiente estaban las mismas huellas, pero no había ningún cerdo en la trampa, así que pusieron guardias en la puerta de la despensa. El cerdo entró por el respiradero. El rey vio al día siguiente las huellas en la despensa y cerró el respiradero.

Ya no aparecieron más huellas, así que el rey dejó el respiradero cerrado pero, como no entraba el aire, la comida se puso mala. Así que abrió el respiradero. Compró comida, la dejó en la despensa y pensó que si se escondía, iba a coger al cerdo. El cerdo entro en la despensa, pero el rey estaba dormido. Al día siguiente, cuándo se despertó el rey, en la despensa no quedaba nada de comida.

El rey, harto, puso un guardia que no se durmiera dentro de la despensa. El guardia quiso coger al cerdo, pero era muy escurridizo. El guardia dijo que el cerdo era regordete con dos manchas negras: una en la pezuña trasera izquierda y la otra en medio del lomo. Así que el rey fue granja por granja y no encontró al cerdo.

Ramón estaba muy enfadado, así que planeó tenderle una trampa. Puso comida en el calabozo para atraer al cerdo y colocó una cuerda de forma que, al acercarse a comer, la tocara con la pata y la puerta se cerrara. Pero el cerdo pudo salir, porque la puerta no se cerraba con llave. Al día siguiente el rey preparó el mismo mecanismo, pero esta vez, la puerta se quedaba cerrada con llave. Finalmente el cerdo cayó en la trampa.

Al día siguiente el rey encontró al cerdo en el calabozo y le preguntó por qué se comía todo lo que encontraba y el cerdo dijo porque tenía mucha hambre, en la jungla no hay tanta comida como aquí.

El rey hizo un trato con el cerdo: si paraba de comerse la comida de la despensa, él le daría una ración de lo que quisiera. Así hicieron todos los días. Además como el cerdo no tenía casa, el rey le dejó vivir en el jardín de su palacio.

LA INVASIÓN DE BÚ

El año pasado, en un bosque de las afueras de New York, vivía el Inspector Gachet con sus amigos, Dr. Deanh y Mr. Potato.

Decidieron ir de excursión hasta llegar a una selva. Allí, oyeron un extraño ruido, como un rugido de un monstruo. ¡GRRRRRR! Y así fue, el monstruo era real. ¡Iba directamente hacia el bosque! Gachet y sus amigos se fueron corriendo a la ciudad. Ahí dijeron a todo el mundo que se dirigía directamente un monstruo, pero nadie se lo cree yo excepto un maestro que le dijo a Gachet que tenía razón. Se trataba del Monstruo Bú. Un terrible monstruo capaz de romper un edificio con un solo dedo.

El maestro lo comento a la televisión y toda la ciudad se unió para colaborar en la guerra contra el Monstruo Bú. Ya se podían oír sus rugidos. ¡GRRRRRR! ¡Bú os mataré a todos!

Ya veremos, dijeron todos. Bú destrozó los tanques del ejército y los cazas de asalto.

Fuimos primero a por las piernas hasta romperle un pie. Ahí era el momento de derrotarlo, el ejército pidió refuerzos, y cuando sacaron los misiles...

Bú, Bú, Bú os matar... ¡BOOOOOOOOOOM!

EL PEQUEÑO TIMMY

Hace mucho tiempo, en un desierto muy, muy lejano, había un escorpión llamado Timmy.

Él era gracioso y bastante bueno. También era tímido y le tenía miedo a todo.

Un día salió de su escondite, al desierto en busca de comida (insectos), pero no encontró nada en todo el día.

A las 8 de la tarde se fue a su casa hambriento. En ese momento, una culebra (la reina) lo vio a distancia, pero Timmy ni la vio, ni se enteró de que lo había visto. La culebra, que era grande y aterradora, se fue acercando al pequeño escorpión con intención de comérselo. Timmy tenía las defensas altas (ya que era muy miedica) y qué suerte que cuando la culebra le iba a inyectar los colmillos, él la vio y se defendió.

Después, él la atacó clavándole el aguijón. La culebra lo esquivó, pero Timmy le contraatacó y esta vez le dio un aguijonazo. La culebra se recuperó, pero juro no volver a hacerle daño nunca más.

GOLD FREESTIRLES

Hace muchísimos años en el pueblo de Marsopa en cuancuancho (un pueblo que no llega ni entero) estaba en un grupo de amigos, que son: el Dios Samurái, Rock y Trasgo. Fueron a otros pueblos y se encontraron con El Magnum y Rock-móvil (era un coche hecho de roca).

El Magnum se encontró con una bruja que hizo que El Magnum se convirtiese en un hombre malvado. La bruja le pidió que secuestrase a Trasgo para su plan malvado. El Magnum lo secuestró y lo llevo a la guarida de la bruja. El Dios Samurái, Rock y Rock-móvil crearon un grupo llamado Gold Freestirles.

Van a buscar a su amigo Trasgo a la guarida de la bruja. Pasaron la seguridad de la guarida y entraron a la habitación donde estaba Trasgo. Rock cogió dinamita y ¡boom! explotó la guarida y de casualidad salieron. Y no volvieron a ver a la bruja nunca más.

COLEGIO PÚBLICO URBANO – NIÑAS

CAPERUCITA NEGRA

Había una vez en un pequeño pueblo, una mujer llamada Caperucita Negra. Ella tenía un marido y dos hijas. Esas hijas se llamaban Caperucita Azul y Caperucita Amarilla.

Cuándo Caperucita Azul se hizo mayor se fue a vivir al mar mientras que Caperucita Amarilla se fue a vivir al sol, cada día se llamaban y hablaban y Caperucita Negra también, aunque ella ya era muy mayor y necesitaba a Blancanieves para que le cuidara. Un día a Blancanieves no fue a cuidarla, pero fue su hermana Cenicienta, ella le daba de comer, le dio macarrones con tomate y cada vez que le sentaba mal una comida se le perdía algo. Se le perdió su querida almohada y empezó a llorar, fueron a avisarle al rey del pueblo, pero él no podía hacer nada porque mucha gente ya había perdido algo. Todos protestaban y protestaban hasta que llegó un lobo. ¡Él les había quitado todo!

Él se lo iba a devolver a cambio de que cada uno de ellos le hiciera algo, todos se pusieron de acuerdo en que sí. Cuando Caperucita Negra iba a recuperar su almohada el lobo le pidió que le besara, ella quería recuperar su almohada, pero ¡no le quería besar! Al final le besó (con mucho asco) y ella se convirtió en un bebé, todos se quedaron sorprendidos. Caperucita Amarilla vino con Caperucita Azul y resulta que Caperucita Negra se convirtió en la hija de Caperucita Azul. ¡Pero cómo puede ser posible! Fin.

LA BODA RARA

Un día por la mañana, un niño se despierta y va a la habitación de sus padres y les dice: “tengo fiebre”, sale la madre y dice cuánto tienes el niño dice: tengo 40 la madre, le contesta: “no lo habrás puesto en la lámpara, porque aquí no tienes”. Después, al padre le llaman y le dicen que se ha quedado sin dinero y la poli va a por él porque no pagaba Hacienda.

Después, a la novia le va a buscar un taxi a su casa, que era una mansión (la boda se casan dos personas: la madre y el padre y su hija con su marido). La chica llamada Irene dice: “cruza a la derecha” el taxista no quería, él era un buen amigo de su familia y dice: “no que luego tu padre me riñe y encima va a llover y llegarás tarde a tu boda”. Al final, gira y va a un sitio donde se hacen obras de teatro con el vestido de novia. Cuándo sale llovía mucho y se le moja el vestido y se le rompe el tacón. Al final cuándo llega a la boda le cuenta una cosa mala, ella se enfada y al final a él le pillan.

LA PRINCESA

Había una vez una princesa que sólo pensaba en los demás. ella era generosa, sociable, guapa e inteligente. Pero un día su madre se puso muy enferma y se murió. Después, su padre se casó con una mujer muy mala que solo pensaba en ella y en estar guapa. Unos días más tarde, su padre, el rey don Alfonso tercero se casó con su madrastra doña margarita. Ese día la princesa Sara no fue a la boda y se quedó en su cuarto del castillo. Cuando su padre (el rey) se enteró de que no fue a la boda se enfadó muchísimo, tanto que la castigó una semana sin salir del castillo con sus amigas. Entonces la princesa Sara se enfadó y le dijo a su padre que se marcharía del castillo. Su padre dijo que hiciese lo que ella quisiera. Por lo tanto, que la princesa hizo sus maletas y recogió su cuarto y mandó construir una casa lejos del castillo y también mando que transportarán todas sus cosas, incluido el cuarto de baño en un carro de mudanzas. Cuando la princesa cumple 18 años se mudó a su nueva casa y en su nuevo barrio conoció un príncipe muy guapo llamado Felipe segundo de quién se enamoró. Sara la princesa invitó a sus amigas a que conocieran su nueva casa. Unos días más tarde Felipe y Sara (los príncipes) organizaron una fiesta de despedida de solteros con sus amigos. El día de su boda todos estaban muy contentos y fue un día muy especial. Los príncipes fueron felices y comieron perdices. Y colorín colorado este cuento se ha acabado.

EL OSITO TITO Y LA OSITA TITA. CUENTO PARA BEBÉS

Un día el osito Pepe fue a visitar a la osita Tita y al osito Tito. El osito Tito y la osita Tita tenían un huerto. Los tres ositos comieron juntos y se pusieron hasta arriba de comer. Cuando los tres ositos acabaron de comer se fueron de paseo por el bosque. De repente... ¡Había desaparecido Tita! El osito Tito y el osito Pepe estaban muy preocupados porque no encontraban a Tita. "¡Tita! ¡Dónde estás!" – gritaron los dos desesperados. "¡Tita!", "¡Tita!", "¡Tita!", "¡Tita!", "¡Tita!", "¡Tita!". Los dos ositos no encontraban a Tita. Entonces se les ocurrió llamar a su amiga la jirafa porque ellos pensaron que así verían mejor a las alturas. Entonces llamaron a la amiga la jirafa y se fueron a una colina. ¡Socorro, socorro! Al final encontraron a Tita en un bello campo de flores oliéndolas.

EL PAÍS DE MINIONLANDIA

En Minionlandia todas las personas eran minions y una persona que descubriese Minionlandia y entrara se convertía en el que él quería. En Minionlandia todo era de minions, la casa tenía

forma de un minion, el sofá era un minion, los helados eran minions, la comida tenía sabor normal pero siempre tenían que ser minions, los juguetes eran minions, los coches tenían pintura que dibujaba un minion, etcétera. Todos los días alguien descubría Minionlandia.

Un día hubo muchos minions y tuvieron que ampliar la ciudad y así lo hicieron. Cada vez era más grande y más grande, que solo quedaba el barrio Miralbueno que se metiera en Minionlandia para que toda la Tierra conociese el país de los minions. Al final Miralbueno también descubrió Minionlandia. ¡Toda la Tierra conoció Minionlandia! Todo el mundo era de minions, hasta las personas, ¡un mundo de minions! ¡Minionlandia pasó de ser un pequeño país a que toda la Tierra lo conociera y toda ella era de minions! Desde entonces, en vez de llamarlo el planeta azul lo llamaron el planeta amarillo por los minions. FIN.

LA PRINCESA PONY

Érase dos veces una reina que vivía en un pueblecito llamado Silva del Castillo. Un día apareció su hermana que era una bruja que quería ser reina y envenenó a su hermana convirtiéndola en un pony. Pasaron 100 años y el pony vivió en un bosque, sólo un día un príncipe que pasaba intentó matarla, pero cuando iba a matarla sintió amor, se lo llevó a su gran palacio. La noche siguiente un ladrón entró en las cuadras para matar a uno de los caballos, pero el príncipe se enteró y fue al establo estaba a punto de matar a la reina pony y el príncipe pasó y el ladrón le dio a él. El pony y el príncipe empezaron a elevarse, la reina pony se convirtió en humana con castaños cabellos, una trenza a un lado y un vestido con alas (para poder volar). El príncipe resucitó y al instante se enamoró de la princesa pony, se casaron y se fueron a vivir al Reino de la Fantasía y comieron maíces y volaron felices. FIN.

CHUCHELANDIA

Un día tuve un sueño que os va a encantar. Os lo contaré: yo era una enana de jardín, entonces todo el mundo era de chuches y de chocolate. Para, para, para, menos de chocolate blanco. Una princesa que vivía ahí quería conocerme, pero entonces un príncipe malvado me capturó y así fue un día tras otro. Un día conocí a un chico que estaba de esclavo conmigo me dijo cómo se salía de ahí. Yo le pregunté ¿por qué tú no te has escapado aún? Porque no puedo. ¿Por qué? Porque si saliera fuera no tendría casa, comida, entonces prefiero quedarme aquí. Yo dije: te prometo que si salgo yo te buscaré una casa y comida. Por supuesto te ayudaré a

salir. Gracias. Yo salí y conocí a la princesa. Y lo que prometí lo cumplí. Todos fueron felices y comieron perdices.

EL MUNDO DE DULCES

Había una vez una princesa que vivía muy feliz en un castillo con su padre, el rey Gominolo. Un día la princesa estaba buscando a su padre y como no lo encontraba empezó a buscarlo por todas las tierras de su reino. Primero tuvo que cruzar un río de batido. La corriente era tan fuerte que se llevó a la princesa. Al despertar se encontró con una avalancha de elefantes de algodón de azúcar. Menos mal que unos pájaros de polvorón se la llevaron volando. La princesa muy asustada vio un castillo hecho de regaliz. Había dos ositos de gominola que eran los vigilantes. Ella entró y vio a su padre en una jaula. Fue a rescatarlo, pero de repente: ¡puff! Una jaula acaba encima de la princesa. Los ositos de gominola fueron a ver qué pasaba. La princesa vio que un osito tenía las llaves y se las cogió. Cuando los ositos se fueron la princesa abrió las jaulas y se fueron libres para siempre.

COLEGIO PÚBLICO URBANO – NIÑOS

LA MÁQUINA PARA VOLAR Y VIAJAR EN EL TIEMPO

Había una vez hace mucho tiempo, en España había un grupo de 4 niños inteligentes que dibujaban muy bien y siempre querían inventar cosas, pero no tenían nada para hacerlo. Los cuatro niños eran hermanos. Un día la madre y el padre les compraron un montón de materiales para hacer una máquina para viajar en el tiempo y volar. El niño más inteligente de los cuatro hermanos se puso a unir piezas con piezas hasta que creó una máquina para viajar y volar en el tiempo. Entre los cuatro jugaron a piedra, papel y tijera, y el que ganó empezó a elegir el lugar al que quería ir él con sus hermanos, y eligió ir a Alemania. Cuando fueron a Alemania fueron a ver al Presidente de Alemania y algunos museos famosos. El segundo hermano eligió ir a Italia por la pizza y la pasta. El tercer hermano eligió ir a EEUU para ver a Barack Obama (el presidente de EEUU) y comer hamburguesas (porque al niño le encantan las hamburguesas inglesas), y el cuarto de los cuatro hermanos eligió ir a la Antártida, porque le encantan los pingüinos. Cuando llegaron a casa dijeron los cuatro hermanos: “¡Qué día más fabuloso! ¡Me lo he pasado muy bien!”. Los cuatro hermanos se lo pasaron muy bien. Se fueron a cenar y luego a dormir. FIN.

EL PEZ AVENTURERO

Hace mucho tiempo existía un pez llamado Luna. Luna era un emperador gris. Cuando salió a pasear se encontró con un pez que estaba perdido. El pez le dijo a Luna que vivía en Marín 32. Fueron a un puesto de información para coger un mapa de la ciudad. Cuando lo cogieron lo miraron y fueron por donde les indicaba, hasta llegar a una montaña que la subieron. En la cima había un grupo de tiburones, se escondieron detrás de una roca y fueron sigilosamente. De pronto un tiburón los vio y todos los tiburones empezaron a perseguirles. Cuando llegaron a la ciudad cogieron un taxi hasta la casa de Luna. Ahí cogieron dos motos y las condujeron mucho rato. Tuvieron que parar en varias gasolineras para recargar el depósito. También pararon para comer, cenar, dormir... Cuando se despertaron les habían robado las motos y tuvieron que ir andando. Parar aún en algún restaurante para cenar, comer y beber. Al cabo de 23 días llegaron a Marín 32. Buscaron la casa de ese pez y cuando la encontraron Luna se quedó a vivir con ellos.

UNA BODA REAL

Érase una vez Cenicienta que se casaba con Pinocho. Invitaron a los tres cerditos, Blancanieves, el patito feo, Peter Pan, el gato con botas, Barbie, Rapunzel, Caperucita Roja, la bella durmiente, Aladdin, Hansel y Gretel, el soldadito de plomo, la ratita presumida, el flautista de Hammelin y Bambi. A todos menos a Maléfica. Entonces el día de la boda Maléfica les preguntó a los tres cerditos qué porque iban tan elegantes y uno de los tres cerditos respondió a la boda de Cenicienta y Pinocho y tú por qué vas tan fea pregunto el cerdito. Entonces el cerdito se acordó de que no podía decir a Maléfica y le dijo que iba a la boda de su hermano. Entonces maléfica sabía que era mentira, que solo tenía dos hermanos y los tenía a su derecha. Después, Maléfica fue a la boda de Cenicienta y Pinocho y se montó un pollo gigante literalmente porque Maléfica cogió un pollo gigante y lo tiró hacia arriba, mientras estaban mirando el pollo les hechizó, pero Cenicienta se escondió y hechizó a Maléfica siendo buena. Después Cenicienta les descongeló y bailaron y cantaron todos. Por cierto, Maléfica se casó con Peter Pan. Al final todos tuvieron unos hijos preciosos. Fin.

UN PERRITO PEQUEÑO

Había una vez un perrito que era muy grande, tenía un dueño que era muy bueno con él. Un día el dueño se murió, el perro se quedó solo sin comida y sin agua. A la semana y media unos adolescentes lo cogieron y lo maltrataron. Un día el vecino se lo encontró con heridas y sin comida y llamo a la policía. El mismo vecino se lo quedo, pero ya no se dejaba tocar, solo al vecino. El vecino tenía un hijo que lo paseaba e iba a jugar con él. Un día se tuvieron que ir a vivir al centro de la ciudad, se lo dirán a sus primos y ellos se lo quedaron, pero a ellos no se dejaba tocar. Un día se compraron un perro, los dos perros se pusieron muy contentos porque eran hermanos. Vivieron juntos para siempre los dos juntos fueron felices y comieron perdices. Fin.

START BATLES

Hace 20 años unos alienígenas (los Frakond) vinieron a la Tierra a conquistar pensando que la tierra estaba deshabitada, pero no se encontraron a nosotros que reaccionamos con 10 años de guerra.

Al final nos hicimos amigos y compartimos la tecnología para poder mejorar nuestras defensas por si alguna vez nos atacaban los Fisknid, los mayores enemigos de los Frakond.

A los 5 años los soldados terrícolas (los que viven en la tierra) reclutaron a los niños más inteligentes del planeta donde me reclutaron a mí, de ahí os voy a contar mi historia. Nos reclutaron como pilotos, soldados e ingenieros, de las tres cosas. Yo soy de las tres cosas. En el año 2118, cuando tenía 20 años ya era un soldado, los Fisknid atacaron la Tierra. Fue una guerra muy sangrienta.

EL DESASTRE DE LOS 5 TIGRECITOS

Había una vez un tigre llamado Roby que tenía una amada llamada Neona. Un día se casaron y tuvieron cinco hijos. Unas horas más tarde Roby y Neona se fueron de luna de miel y llevaron a los tigrecitos al arojungla. Robbie y Neona llamaron a la tía de los hijos, la hermana de Robbie. Entonces fueron al arojungla a despedirse de Robbie y Neona. Robbie y Neona iban a ir de vacaciones a la sabana donde ahí estaban la familia de Neona. La existencia de Neona: Neona es una leona, sus padres se llaman Pepe y Pepa, Pepe y Pepa tienen mucha creatividad porque se llaman el dúo imparables "P". Neona se fue a trabajar a la jungla porque era uno de sus sueños conocer a una cantigre muy famosa y la favorita de Neona. La existencia de Robbie: Robbie es un león joven que tiene 30 años, dos menos que Neona. La madre y el padre de Robbie se llaman Rut y Ramón, también tiene un hermano mayor que se llama Romeo. Esta familia se llama "R". Robbie y Neona se fueron en el aviojungla, uno de los mejores aviojunglas del arojungla. La existencia de los cinco hijos: primer hijo Paco, segundo hijo Pedro, tercera hija Rosa, cuarta hija Raquel, quinto hijo Pablo, estos tigrecitos. Pablo tenía un mes.

La tía de los tigrecitos llamada Rita se fue con Paco, Pedro, Pablo, Raquel y Rosa a casa. En casa jugaron a juegos de mesa, Rita se fue a ponerse una tiritita en la raja del dedo y se oyó toc, toc, toc. Rita desde el baño dijo "¿quién es?" y respondió "¡cartero!". Entonces abrió la puerta y se llevó a Paco, Pedro, Rosa y Raquel. Entonces Rita salió del baño y se encontró a Pablo debajo de la mesa cogiendo la pieza del puzle que se le había caído. Rita le preguntó a Pablo dónde estaban los demás y Pablo no le dijo nada porque él era el pequeño y no sabía hablar. Rita salió de casa y vio la moto del cartero que alguien gritaba: ¡Rita!, ¡Rita!, ¡socorro!, ¡socorro! Entonces Rita cogió a Pablo y lo subió al coche, pero apenas se veía la moto pero Rita no la veía porque se le habían dejado en casa las gafas. Entonces saltó del coche rápidamente y cogió las gafas. Cuando salió de casa no encontraba el coche. Entonces fue a casa, cogió el casco de la moto y fue con la moto a toda mecha a una gasolinera. Fue a una gasolinera al lado del río y vio a un león tumbado en el suelo con la barriga hinchada y al lado

la moto de correos y su coche. Entonces cogió un cuchillo, le cortó la tripa, cogió a sus cinco sobrinos y se fueron a casa, pasaron los días. Robbie y Neona a volvieron a la jungla y ¿a que no adivináis lo que comieron? ¡Fueron felices y comieron perdices!

EL LABERINTO ENCANTADO

Érase una vez un laberinto en un lejano y desconocido reino. No sé conocía a persona alguna que hubiese logrado cruzar el laberinto. Antiguamente la zona donde estaba el laberinto estaba cubierta por un parque lleno de toboganes, columpios, una zona de escalada, pistas de patinaje, campos de fútbol, de hockey, de baloncesto y todas las cosas donde a un niño le gusta jugar. Y entonces vino la bruja que hizo que todo desapareciera y que se transformará en un laberinto imposible de cruzar. Decían que había un monstruo. Entonces hubo un niño que no se creía nada y por eso estuvo viajando por todo el mundo en busca del luchador más valiente e inteligente que fuese capaz de averiguar la salida del difícil laberinto que había creado la bruja, y de vencer al temible dragón. Durante 2 años, estuvo buscando por miles de pueblos, ciudades, aldeas y países. Pero un día cuando estaba ya pensando en regresar a su casa sin encontrar a nadie que le pudiese ayudar, de repente una mujer anciana que lo estaba mirando se acercó y le dijo: "yo conozco a la persona que estás buscando, se llama Manuel. Dicen los que le conocen que es capaz de cazar a cinco osos con un solo brazo". Nada más terminar de contárselo, aquella mujer se fue a buscar a Manuel para contarle el problema que tenía. Al oír al niño decidió irse con él para solucionar el problema. Nada más llegar al laberinto de la bruja, Manuel entro al laberinto junto al niño y en menos de una hora logro encontrar la salida y atrapar al monstruo. Cuando la bruja vio lo que había hecho Manuel la bruja se marchó a otro lugar y el parque volvió a estar como antes. Todo el mundo agradeció al niño y a Manuel por todo lo que habían hecho, desde aquel momento el parque lleva el nombre de Manuel y el niño caza monstruos. También hicieron un banquete dedicado a ellos por todo lo que habían hecho en honor del reino en el parque donde había muchas cosas, música, actividades para los niños, actuaciones para padres y niños, y mucha comida.

UN BAÚL LLENO DE PIRATAS

Érase una vez 5 piratas que un día estaban jugando en su cuarto, se pelearon y como los juguetes eran de la chica que se fue, se fue con sus juguetes.

Entonces a uno se le ocurrió una idea, como ahí había un ¿bave? Se le ocurrió que si se metan para vivir una historia. Entonces, se metieron, cerraron la tapa y cerrar los ojos, y soñaron que

estaban en un barco que se iban de excursión, hasta que les aparece un monstruo gigante y por poco se come el barco, pero no se lo comió porque apareció la chica y le salvó y un chico interrumpió la conversación y dijo: eh, esperad, no tenemos que hablar de ella, nos ha traicionado, ¿no os acordáis? Y toda la banda dijo: ¡Siiiiii! Ahora vamos a salir, exclamó uno hasta que se dieron cuenta de que la tapa no se podía abrir. Y apareció por la puerta de la chica porque se le había olvidado un juguete, hasta que oyó ruido y se dio cuenta de que estaban ahí encerrados y le salvo con que la volvieron a admitir en la banda y se volvieron a hacer amigos. ¡Fin!

EL HOMBRE SOMBRA

Hoy me he levantado un poco vago. ¡Es lunes! ¡Nooooo! ¡Qué traición! ¡Tengo que llevar la mochila con todas las asignaturas! ¡Tengo una idea! ¡No ir al colegio! ¡Pues claro! ¿Cómo no se me había ocurrido antes?

Son las 10 menos cuarto. ¡Brrr...! Me aburro. ¡Voy a salir a comprar palomitas! Unos 4 minutos después... Hoy hace mucho sol. Mi sombra es muy rara. ¡Bueno! No le haré caso. ¿Qué quiere comprar, chico? Una bolsa de palomitas. Oh... ¿quieres ver una película? Le preguntó ella. No, quiero comer. De acuerdo. Son 2,99 euros. Ahora me sobra está más fea. La sombra se levantó del suelo y se fusionó con el niño. El niño estaba nerviosísimo y de repente... ¡se despertó! ¡Todo ha sido un sueño!, dije. ¡Voy a hacerme la mochila, que hoy es lunes!

COLEGIO PÚBLICO RURAL – NIÑAS

LA MALA BRUJA

Érase una vez una princesa bonita que vivía en el bosque. Una vez fue a dar un paseo y de repente aparece una bruja mala y fea.

- ¡Vente conmigo, princesa! - le dijo la bruja.

- ¡No, bruja, porque eres mala! - le respondió.

Y la bruja le cogió de la mano.

- ¡Déjame bruja mala! - le dijo la princesa.

- ¡Te voy a llevar a mi casa encantada! - le dijo la bruja.

Así fue y llegaron a su casa encantada. Y la bruja le ató a la princesa de la silla.

- ¡Voy a traer mi araña, estate quieta! - dijo la bruja.

Y, de repente, viene la hija de la bruja y le dijo la princesa: ¡Desátame, por favor!

La niña la desató y la princesa se fue corriendo asustada.

Y la bruja vino y le pregunto a su hija: ¿Has desatado a una princesa?

¡Sí, mamá! - le respondió, y la bruja nerviosa fue a por la princesa, pero la bruja no la encontró más. Fin.

LA PRINCESA MARTA

Hace muchos años una princesa llamada Marta paseaba por la selva con su perro Kiki.

De repente un león los vio, pero no les hacía nada. El león les dijo ¿que hacéis vosotros en mi selva? La princesa dijo queremos pasear. dijo la princesa. El león dijo os dejaré pasear, pero me tendréis que llevar al castillo. Así fue, la princesa el perro y el león fueron al castillo, pero el lugar estaba rodeado de animales y no podían pasar. El fuerte león dio un grito y todos los animales se fueron corriendo. La princesa vivió el resto de su vida con el león. Fin.

EL PRÍNCIPE Y LA GATA

Había una vez un príncipe que estaba jugando con sus amigos al frisbee. Entonces lanzaron tan fuerte el frisbee que se enganchó en un árbol. De repente, aparece una gata e hicieron un trato. El trato consistía en que si ella le cogía el frisbee le dejaría jugar con ellos al frisbee.

Cumplió el trato, pero le dio con él en la boca a la gata y se convirtió en una princesa. Se hicieron novios, se casaron y tuvieron seis hijos. Y fueron felices y comieron perdices.

LA PRINCESA PIJA

Érase una vez una princesa que era muy pija que vivía en un castillo y era gigante y muy elegante. Ella tenía un caballo que se enfadaba muy rápido, por eso ella le tenía miedo, un día se le quería acercar y le dio una patada en el pie y se lo rompió, empezó a gritar - ¡Papá, mamá, ayudarme! Cuando llegaron sus padres la llevaron directamente al hospital y la tuvieron que operar.

Volvió del hospital porque ya no le dolía el pie, cuando llegó al castillo dijo: ¡Yupi, ya no me duele el pie! La princesa y sus padres vivieron felices, vendieron ese caballo y se compraron otro que no le tenían miedo y le gustaba mucho, se llamaba Tor. No era ni flaco ni gordo, era de color marrón, tenía el pelo liso y tenía los ojos de color azul.

EL PRÍNCIPE GATO

Érase una vez una princesa rubia jugando en el prado, pero que tenía mucha sed y como había una botella con un líquido encima de una roca se lo bebió. De repente se convirtió en un gato.

- ¡Eso era una poción! - exclamó la princesa.

Desde lejos se veía un gato viniendo hacia ella.

- ¿Estás abandonada? - interrogó el gato príncipe.

- No, es que me he bebido una poción mágica - contestó la gata princesa.

- También yo me la he bebido, la ha hecho una bruja mala - explicó el gato.

- Y si nos bañamos en el lago de la libertad volveremos a ser personas - explicó el gato príncipe.

Se fueron a bañar en el lago de la libertad y se convirtieron de nuevo en personas y se casaron el príncipe elegante y la princesa rubia.

A RECORRER EL MUNDO

Hace muchos años había en un castillo una hermosa princesa rubia, alta, ojos verdes y muy guapa. La princesa veía que se aburría mucho y decidió ir a caminar. En otro castillo había un hermoso príncipe rubio, alto, ojos azules y muy fuerte. El príncipe iba a llevar a su caballo a pasear.

- Papá, mamá, me voy a pasear al caballo - dijo el príncipe.

- Vale hijo, cuando se haga de noche vuelve a casa - le respondió su padre.

La princesa se vistió, se arregló y salió del castillo sin que sus padres les vieran porque sus padres no le dejaban salir del castillo. La princesa mientras caminaba iba cantando una canción muy bonita.

El príncipe salió del castillo con su caballo negro, se montó y se alejaron del castillo. El príncipe oyó una dulce voz que se acercaba hacia él. El príncipe se fue acercando a la voz hasta que vio a una hermosa princesa.

- Hola - dijo el príncipe.

- Hola - dijo la princesa.

- ¿De dónde vienes? - preguntó el príncipe.

- Vamos caminando y hablamos - dijo la princesa.

El príncipe bajó del caballo y empezaron a caminar. La princesa y el príncipe se contaron sus vidas y se sentaron en una enorme roca cerca de una cascada. Se hacía de noche. El príncipe iba a besar a la princesa, pero una voz lo detuvo:

- ¿Qué hacéis aquí?

- Mamá yo... nada - dijo la princesa asustada y vergonzosa.

- Hijo, ¿por qué no has venido a casa? - dijo el padre del príncipe.

Los padres estaban cuchicheando entre ellos y entonces hablaron:

- ¡Seguirnos! - dijo el padre de la princesa.

Lo seguimos hasta llegar a una cabaña.

- Entrar - dijo la madre del príncipe.

La princesa y el príncipe entraron y los padres cerraron la puerta rápido y la cerraron con llave.

- Nos vemos mañana - dijo la madre de la princesa.

Al día siguiente:

La madre de la princesa se fue a la cabaña a darle el desayuno a su hija y el príncipe. Abrió la puerta y vio que no estaban. La madre fue rápido a su marido y después fueron a avisar a los padres del príncipe.

La princesa y el príncipe no sabían dónde ir, pero a lo lejos vieron un hermoso palacio. La princesa y el príncipe estaban muy felices y decidieron hacer una boda. Los padres de la princesa y el príncipe no supieron nada de ellos.

Fin.

LA PRINCESA TEA

Érase ahora una ciudad llamada Secuestria, futurista y electrónica, donde vivían cuatro personas: La Tea, una princesa muy pija, el Luis, un cani, el rey Gord, un gordo, y la reina Blanca, una reina blanca.

Al día siguiente ocurrió:

- ¿Papá, puedo ir al parque? - preguntó Luis.

- ¡Sí! -exclamó rey Gord.

- ¡Pero no te juntes con la Tea! - exclamó Gord.

- Chao - dijo Luis.

Después de diez minutos.

- Hello Luis - dijo Tea.

- Hola Tea - dijo Luis.

- ¿Qué tal? - preguntó Tea.

Susurrando Tea: Cani de barrio.

- ¿Qué has dicho? - dijo Luis.

- ¡Nada voy! - dijo Tea.

Desde esa pelea tonta volvieron a verse.

- Hola - dijo Luis.

- Hello - dijo Tea.

- Perdón por lo del otro día - dijo Tea.

- Te perdono, quiero ser tu boyfriend, démosle un beso a la luz - dijo Luis.

- ¡Adiós! - exclamó Luis.

- ¡Chao, chao, besitos! - exclamó Tea.

COLEGIO PÚBLICO RURAL – NIÑOS

LA PRINCESA Y EL GATO

Hace mucho tiempo en un castillo vivía una princesa, que ese día salió a jugar con su cometa roja por el bosque, cuando por un fuerte viento la cometa se enganchó en un árbol.

Cuando parecía imposible apareció un gato gris y con unos largos bigotes, y dijo:

- ¡Hola princesa! ¿Qué pasa?

La princesa contestó:

- Se me ha enganchado la cometa.

- Yo la puedo desenganchar a cambio de dos pescados al día – dijo el gato.

La princesa aceptó, ya que le parecía imposible. El gato muy educado, la descolgó, se la entregó a la princesa y ella se fue corriendo a su castillo

La princesa se lo contó todo a su madre, pero al darse cuenta de que estaba mal lo que hizo fue a entregarle los dos pescados; al dárselos el gato se convirtió en un niño, él quería los pescados como antídoto, no como comida.

LA PRINCESA PIJA Y LA CABRA

Hace mucho tiempo vivía una princesa pija en un castillo, fan de los bollicaos, eso significaba que estaba hermosa. Un día fue a jugar a una pradera con su bola de diamantes.

- ¡Ay! ¡O sea! Cómo brilla mi bola - dijo la princesa

Pero entonces...

- ¡Oh, no! ¡Es que me caigo muerta! - exclamó la princesa.

Se le había caído la bola a la paja de la pradera. Entonces apareció una cabra.

- ¡Hola! Me llamo como tú. Si quieres yo la recupero y tú me das comida - dijo la cabra.

- ¡Vale! - respondió la princesa.

Pero no lo cumplió. En vez de darle la comida acordada le dio un pedrazo. Entonces apareció un príncipe macizorro.

- Estás buenorro - dijo la princesa.

- Sí, bueno, adiós - respondió el príncipe.

Y se fue corriendo a su reino porque no quería casarse con ella.

La princesa se entristeció y se hartó de comer bollos hasta explotar.

FIN.

CIERVOS

Dentro de 200 años existirán los ciervos del futuro, pero en un solo bosque.

Unos niños salieron de la ciudad y un niño dijo:

- ¡Vamos chicos que no nos vean nuestros padres!

Y se adentraron en el bosque.

- ¿Qué es eso? - chicos.

- ¡Ohooooooooo! - ciervos del futuro.

- ¡Aaah un ciervo del futuro! – chicos.

¡¡Y PUMMMM!!

- ¡Chicos, llamar a Estermineitor! - chicos

¡Fus fus fus fus fus!

- ¡Aquí está Estermineitor! - Estermineitor.

- ¿Qué le dice una rata a una metralleta? - Estermineitor.

- Ratatatata - chicos.

- Todos muertos - Estermineitor.

- ¡Bien! – chicos.

EL ATAQUE DE LOS SOLDADOS DE FUEGO

Érase una vez un pueblo de agua muy tranquilo cuando empezaron a oír ruidos y a llover carbón, entonces un soldado dio la alarma de ataque y empezaron a caer bolas de fuego y los soldados las apagaron con sus poderes de agua, después las murallas se agrietaron. ¡Estamos perdidos!, dijo el Rey agua, entonces el príncipe malo entró y la princesa se enamoró, entonces dos soldados de fuego la apresaron y dijeron, tú te vienes con nosotros, y el príncipe dijo soltadla, los de fuego ganaron, pero hicieron más tropas de agua. ¡Retirada!, exclamó el príncipe, los soldados huyeron al llegar al reino de fuego. El rey fuego se enfadó muchísimo con el príncipe y se rebelaron todos contra él, y dijo: no me queréis, vale, me uno a los de agua. Fin.

LE MINIONS

Érase una vez, hace mucho tiempo, en España, tres aventureros salieron en busca de un supervillano para servirle. Esos tres aventureros se llamaban Kevin, Stuart y Bob.

Un día decidieron salir a buscar a su jefe, salieron por la noche y Bob tenía mucho miedo.

Kevin le cogió en brazos y Stuart dijo: quiero llam llam.

Kevin le dijo: ¿quieres banana?

Bob dijo: ¡eh, compis!

Kevin le contesto: in the Polo Norte.

Bob se echó a llorar, pero a la vez de sentirse triste se sintió orgulloso. Después de un largo viaje nuestros aventureros llegaron a una charca y vieron una rana.

- ¡Hola grandes bacterias! - dijo la rana Scared.

- Hello - dijo Bob.

- La jefa - dijo Kevin.

- Sí, pero me tenéis que dar un besito chiquitito - dijo Scared.

- Ok, pero si nos dejas ser tus criados - dijo Stuart.

- Vale - dijo scared.

Y así fue le dieron el beso y fueron sus criados.

EL SÚPER PRÍNCIPE

Hace mucho tiempo en un palacio real vivía una princesa y sus padres y en un bosque cercano un príncipe llamado Juan y su perro Luqui.

Un día Juan salió a dar un paseo con su perro Luqui y la princesa también había salido a jugar con su pelota mágica. Entonces se le escapó el perro a Juan y le cogió la pelota a la princesa y la echó al agua.

Después Juan se tiró detrás de ella y la princesa y el perro se quedaron asombrados.

De repente salió Juan con la pelota y se la dio a la princesa y desde entonces la princesa se enamoró de él y se casaron y vivieron felices.

BLANCANIEVES Y EL SAPO

Blancanieves feliz jugaba en el bosque. De repente salió un sapo.

- ¡Haaaa! - gritaba Blancanieves.

- ¡Te voy a matar! - le dijo el sapo.

La rana le tocó a Blancanieves y se desmayó porque la rana era venenosa.

- ¡Rana apestosa, aparta! - dijo un príncipe

Le dio un beso a Blancanieves y se despertó.

- ¡Aparta, príncipe! - exclamó la rana.

- ¡Jajaja! No soy tan tonto - se rio el príncipe.

El caballo pisó a la rana y se murió. La princesa se casó con el príncipe.

ANEXO 3. CONVERSACIONES LITERARIAS

TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN LITERARIA

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA SOBRE “EL PRÍNCIPE QUE BOSTEZABA”

(Colegio concertado)

¿Qué personaje del cuento te ha interesado más?

- El príncipe.

¿Qué es lo que te ha llamado la atención de él?

- Que de repente cambiase el look. Y pues que... sin saber dónde va a dormir, dónde va a comer y eso, que se vaya. Sin decir nada.
- A mí más lo que me ha llamado la atención del príncipe es como la humildad que tenía ya que no le importaba nada material sino más como la felicidad y, pues, en la compañía en la que estaba.
- A mí me ha parecido el príncipe porque, que se vaya lejos de casa y sin nadie y sin saber a dónde va, es un poco... igual que la chica, porque la chica hace lo mismo, se va seis meses a un sitio y podría igual pues perderse, y me ha parecido bastante loco. Sí, loco y chulo.
- Yo estoy de acuerdo con lo que han dicho.

¿Cómo definirías “irse sin saber dónde vas a dormir” o “sin saber a dónde vas a ir”?

- Hombre, pues yo creo que es un poco arriesgado, por el hecho de que te puedes perder, o lo que sea, te puede pasar algo, y no tienes a nadie con quien contar para que te ayude, o muchas cosas.
- A mí una cosa que le ha pasado al príncipe que ha sido bastante repentino es que, si es una persona tan educada, hacer un acto tan maleducado, es decir, el bostezar delante de un montón de gente.

Te ha llamado la atención eso, ¿verdad? ¿Quieres desarrollarlo más? ¿Crees que lo hacía intencionadamente?

- No creo que lo haga intencionadamente porque si le han enseñado a ser educado y encima estando delante de un montón de personas pues no me parece muy normal.

¿Queréis decir algo más?

- Ahora no es del príncipe, quiero cambiar de personaje. De las princesas que iban, porque también hay que ser un poco... hay que pensar un poco en que también el príncipe puede hacerlo sin querer, o tiene sueño, o cualquier cosa.

Tú crees que ha ofendido a una serie de personas y crees que lo ha hecho sin querer.

- Sí, pero yo creo que también tiene que tener un poco de sentido social. O no sé cómo se dice.

Me parece interesante. Si quieres abordar el tema desde otra palabra...

- Que las princesas también tendrían que pensar que le aburrían.

Lo que estás queriendo decir es que las princesas, o sus padres, las personas que han sentido ofendidas, igual no tenían que haberse sentido ofendidas. Podían haber sido más comprensivas.

- Pensar que tenía algún problema o...
- Pues yo creo que las princesas que fueron a ver al príncipe deberían haber... en vez de hablar tanto de lo suyo deberían haber hablado también de lo que le gusta a él.
- Yo creo también que las princesas que, bueno, en ese momento querían conquistar al príncipe, que... como que tenían miedo de quedarse sin nada de qué hablar, en blanco, y como que habían pensado... pensaban que estaban entreteniéndolo al príncipe, y no era así. Yo creo que no eran ellas mismas, que si les hubiesen dado una segunda oportunidad serían ellas mismas.

Me parece muy interesante porque por primera vez en el debate hemos visto dos ideas confrontadas, y las dos son perfectamente válidas, simplemente cambia el punto de vista. ¿Todos estáis de acuerdo en que lo hacía sin querer? (Sí, no). ¿Algunos creéis que lo hacía queriendo o simplemente que no le importaba? Tanto si lo hacía queriendo, como si lo hacía sin querer, las princesas se ofendieron. Ha dicho un compañero que no tenían por qué haberse ofendido, que tenían que haber sido más comprensivas con el príncipe porque puede que el príncipe tuviera algún problema, ¿no? Y que no lo estuviera haciendo a mala fe. Entonces tú has comentado que las princesas hablaban solo de sí mismas y no le daban oportunidad al príncipe de hablar pero has dicho que quizá lo hacían por puro nerviosismo, querían quedar bien, querían mantener una conversación amena, se esforzaron y les salió mal, y merecían una segunda oportunidad. ¿Algo que añadir sobre estas dos ideas?

- Pues que yo creo que el príncipe a lo mejor lo hizo un poco a posta porque que se presentasen un montón de chicas para ser con él... matrimonio digamos, pues a mí no me parece bien que un montón de chicas vayan a posta, digamos, a él, es que no sé cómo se diría. A cogerlo a él...

No te parece bien que muchas chicas vayan a donde el príncipe a conquistarlo.

- Sí, porque el príncipe ha visto a lo mejor a otra pero... es que... nada. Déjalo.

No, bien. Es muy interesante lo que estás introduciendo. Quiero entenderlo mejor.

- Y yo. (Risas).

Muy bien, pues te dejamos unos minutos para que reflexiones y luego volvemos.

- Pues yo estoy de acuerdo con María porque sí que tiene razón, que a veces alguien, para gustarle a otra persona, que solo... no es ella misma, para gustarle a la otra persona.

¿Qué actúa un poco? ¿O intenta pasar por otra forma de ser?

- No es ella misma, lo que ha dicho María, que estoy de acuerdo con ella. Que lo hacían así igual por puro nerviosismo.
- Yo creo que lo que Adriana intenta decir es que el príncipe bostezaba a posta... Tú crees que era a posta, ¿no? Bueno, ella cree que el príncipe bostezaba a posta porque él creía, tenía a otra persona que había visto y que tenía más ganas de hablar con ella en especial. Sí.

O sea, creéis que había una persona especial y entonces rechazaba a las otras...

- No, yo creo que bostezaba sin querer, yo solo explico lo que dice ella.
- Yo, sobre lo que ha dicho Adriana, no estoy de acuerdo porque fue él el que quiso montar la fiesta y no hubiese montado la fiesta si ya estuviese con otra persona.
- No, ya, pero por ejemplo, si se fija, en la fiesta digamos, si se fija en una persona pero luego quiere estar con otra pues eso no me parece bien y, pues, que a mí me parece que no tendría que haber montado esa fiesta porque no tienen que ir chicas con él, yo creo que tienen que ir más los hombres a por las mujeres... yo, es mi opinión. Que tendrían que dar el paso los hombres.

O sea, a ti lo que no te gusta de la historia es que sean las chicas las que acudan todas a conquistar al chico. Crees que tendría que ser al revés. Que el chico conquistara a las chicas.

- Sí.
- Contra lo que ha dicho Adriana, que ha dicho que puede que había una fiesta pero que en esa misma fiesta había otra persona que le gustó... pero sí se supone que es eso, ¿cómo es que al acabar la fiesta pasó de esa chica y se fue al tren, igualmente? Y cuando conoció a la otra chica, ¿se le olvidó por completo o algo? Entonces no tendría sentido tu teoría.
- Porque a lo mejor él, el chico, se fue porque estaba harto de algo. Es que no sé por qué se fue ahora mismo.

Ahora lo podemos buscar.

- Yo lo sé, yo lo sé. Yo sé por qué se fue. Porque estaba harto de escuchar siempre, yo creo, que estaba harto de escuchar siempre que cuando hablaba con una persona todo el rato lo mismo, de moda, de... de ellas mismas. Pues lo que ha dicho Martín. Que por eso yo creo que se fue, porque quería buscar un nuevo tema de conversación porque con cada persona que hablaba era de lo mismo y eso a él, pues no le interesaba. Entonces se aburría.

- Yo creo que la teoría de Adriana no tiene mucho sentido porque la razón por la que él se quiso ir de viaje es por el problema que tenía él de bostezar, entonces no bostezaba sin querer, era pues porque él lo hacía porque tendría algún problema, entonces se fue de viaje por esa cosa. Si no hubiese sido a posta no creo que se hubiese ido de viaje.
- Pero una cosa es bostezar haciendo “ahhhhh” ¿no? ¿Cómo se bosteza? “Ahhhhh”. (Risas). Porque yo por ejemplo en clase (risas) hago como caras raras pero bueno, que no se nota.
- Yo creo, sobre lo que ha dicho Adriana, que cree que deberían dar el paso los hombres, que yo creo que si ha montado la fiesta, si las chicas hubieran querido que hubiera sido él de propio a su casa o a donde fuera, pues que no hubieran ido porque si no, para qué van.
- Pero a ver, digo que me parece mal que es mi opinión que me parece mal eso, pero no que las chicas lo tengan que hacer porque es la opinión de las chicas, a lo mejor a las chicas les parece bien, pero a mí no.
- Sobre lo que ha dicho Adriana, de que bostezaba a posta, una de las razones por las que yo creo que no bostezaba a posta era porque es que si no, como es educado, les diría a las chicas, “por favor, pasar a otro tema” o algo así. No bostezaría, sería más educado de lo normal.
- A lo mejor no es educado.
- Ponía en el cuento que era educado.
- Puede mentir.
- Pero ponía...
- A lo mejor no.
- Que a lo mejor bostezaba a posta porque las mujeres no eran de su tipo y quería que se fueran. Y por eso se va, para ver si encuentra a su tipo de mujer.
- Estoy de acuerdo con él. Me parece genial.

¿Queréis añadir algo?

- Que sobre lo del bostezo, que en el libro ponía que él bostezaba sin querer, que él no quería bostezar, solo que, aunque le aburriese la conversación, él no quería pretender ofenderlas, ni nada de eso.
- Es lo mismo que aquí pone, que el príncipe, según lo que ha querido decir la autora, o expresar, por ejemplo, aquí pone que “el príncipe no lograba contenerse por más que lo intentaba”. Entonces se supone que lo estaba intentando aunque no lo consiguiera.
- Si fuese a posta lo pondría en el cuento. O no pondría que lo estaba intentando. Simplemente lo dejaría en duda.
- ¿Y no puede mentir el cuento?

Vamos a ver, más que la palabra mentir... no se trata de que el autor, o la autora en este caso, nos engañe o que el relato tenga partes engañosas, sino, ¿os habéis planteado que una misma frase puede tener distintas interpretaciones en función de quién las escuche? Entonces está diciendo... es una pista que os doy, porque no hay una respuesta correcta, esto es lo primero que quiero que entendáis. Todo lo que estáis diciendo todos es válido y correcto, aunque sean

ideas contrapuestas. En este cuento, la frase que acaba de leer nuestra compañera, es que no conseguía evitarlo por más que lo intentara, ¿no? Entonces, ¿qué es lo que no conseguía evitar por más que lo intentara? ¿Bostezar, aburrirse, ser maleducado, que se le notara mucho que estaba a disgusto? ¿Veis como son muchas cosas?

- Pero en el cuento pone “hacía fuerza, cerraba la boca, pero los músculos no le obedecían”.

Exacto, literalmente lo que pone es que el príncipe se esforzaba por no bostezar. Lo que no te está especificando es por qué le daban esos bostezos y si lo que quería era evitar el bostezo en sí o la situación incómoda, como ha dicho aquí nuestra compañera. Yo, como veis, estoy diciendo lo que decís todos. Unos decís que no conseguía evitar bostezar sin querer, y era sin querer porque era muy educado, y otras compañeras han dicho que no podía evitar ofender porque en realidad él no quería estar allí. Y entonces el bostezo le salía solo, como una forma de espantar a las personas que no quería que estuvieran a su lado. Las dos cosas habéis dicho y las dos cosas podrían ser, según se interprete el texto. Ya no se trata tanto de quien tiene razón o no, sino de que me deis vuestro punto de vista, pues todos los puntos de vista son válidos.

- La princesa que ganó el billete también me ha sorprendido que, si, yo creo que ella sabía que el príncipe había hecho la fiesta y que en los periódicos ponía que había sido un maleducado, cuando se entera de que él es príncipe no haberle sorprendido ni haberle dicho nada sobre lo de la fiesta.

Tú crees que la chica del tren, la princesa que leía, estaba enterada del incidente.

- Sí, porque en el libro ponía que había salido en muchos periódicos, y que se había difundido por muchas partes, y no sé, yo creo que si se ha enterado, que me parece un poco raro que no le haya dicho nada sobre eso, ni que se haya sorprendido ni nada, igual es porque ella hubiera sido comprensiva y sabía que era...

¡Cuántas manos! ¿Tú qué le habrías dicho?

- Pues yo le habría preguntado por qué había bostezado y las razones antes de juzgarle ni decirle nada, pero también le hubiese preguntado porque en la historia ella ni siquiera le pregunta.
- Estoy un poquitín en contra sobre lo que has dicho porque esa princesa era de donde él vivía, pero en el libro ponía que las princesas que habían ido a la fiesta eran extranjeras.
- Pero en el libro pone que se había difundido por muchas zonas. Y que había salido en varios periódicos, aunque fuese de allí, y con más razón que fuese de allí se habría enterado, antes que los que viviesen en otros lugares.

No olvidéis que ella no es princesa de verdad, es la princesa de la fiesta de su pueblo, es decir, no es princesa. Al final lo pone. Conceptualmente es una princesa, es la princesa que leía. Pero lo que pone aquí es, que yo entiendo que es más bien una broma: (cita).

- Yo pensaba que ella era princesa, solo que participó en ese concurso.

Bueno, podría ser princesa. El caso es que puede serlo, por supuesto.

- ¿La princesa sabía que él se iba a ir de viaje? Lo digo porque si se lo hubiese preguntado lo de que si era príncipe, pues que a lo mejor ella no lo podía saber porque él se había cambiado de look.
- No, era cuando él le había dicho que era el príncipe de allí. Que no se sorprendiese. Pero lo digo si se hubiese enterado. Si no se hubiese enterado pues...

A ver, lo que está comentando la compañera, para no complicarlo mucho, es simplemente, si vosotras y vosotros fueseis esa chica y os encontrarais con ese príncipe, y supieseis lo que ha pasado, ¿le diríais algo? Esa es la gracia.

- Igual podía ser una persona que no se hubiese enterado porque a ella ponía en el cuento que le gustaba leer, ¿ponía el tipo de lectura que le gustaba leer? Igual no le gustaba leer el periódico, o era una pasota y no le gustaba estar con su familia, o... (risas).

Es un concepto interesante. A esta chica puede que le guste mucho leer novelas, y libros, pero igual no le gusta leer la prensa o estar enterada de las noticias.

- Puede que no pase tiempo con otras personas para que se haya enterado de lo ocurrido.
- Pues yo sigo estando no de acuerdo de que bostezaba a posta, o sea, yo digo que bostezaba a posta porque aquí pone que “la princesa que leía y el príncipe que ya no bostezaba...”, o sea, que bostezaba antes a posta, porque si ahora no bostezaba... ¿Cómo ha podido cambiar?
- Porque ya no le ocurría, simplemente.
- Entonces la princesa le hablaba de un tema que a él no le interesaba y que a él pues, le aburría. Pero la otra, como no le hablaba más de sí, sino que hablaba de otros temas que a él sí que le interesaban... pues ya no estaba aburrido y ya no bostezaba.
- Yo creo que no bostezaba ya porque por ejemplo, ella no le aburría, pero antes sí que le aburrían, sobre el tema de conversación que le daban, pero no lo hacía a posta, sino que le salía de forma natural, sin querer.
- ¿Podemos pasar ya a la siguiente pregunta?

Sí, claro. Termina la compañera y pasamos a lo siguiente.

- Que yo estoy en contra de Adriana porque hay a veces que tú bostezas sin querer, y luego ya, igual es que luego ya, que en el libro pone que luego descansó y durmió, que dejó todo y empezó a descansar el príncipe. Entonces una vez que haya descansado... igual también cuando tú tienes sueño bostezas aunque no quieras. Aunque cierres la boca, igual como había descansado, igual ya no tenía sueño.
- Entonces que si tiene sueño que no haya montado esa fiesta porque si no las chicas... al menos a mí me hubiese sentado mal que esté conociendo a un chico y que esté bostezando.

¿Os parece bien que cambiemos de tema? Porque si ha bostezado queriendo o no, ya es lo de menos. Ya lo hemos hablado, ya todos hemos dado nuestra opinión. ¿Cómo os sentiríais vosotros ante semejante situación? ¿Cómo te habrías sentido si vas a una fiesta y la persona con la que estás hablando no para de bostezar?

- Pues mal porque veo que no le intereso y estoy ahí pasando un rato desaprovechándolo.
- Yo no me sentiría tan mal porque si sigo... lo que yo pienso de que no sean ellas, entonces te das cuenta de que tienes que ser tú mismo y que puede que haciendo cosas, que siendo tu misma, no te aburras con él, y sí que se interese e ti.

¿Y si sigues siendo tú misma y sigue bostezando?

- Le preguntaría primero qué le pasa. Porque igual no es porque se aburre contigo. Igual le pasa algo que no ha dicho.
- Yo también iba a decir eso.
- Yo si viera que está bostezando, además de preguntarle, como ha dicho María, por qué bosteza, intentaría ir cambiando de tema y si veo que no, le digo que se vaya a descansar un poco y quedar otro día. Que descanse y duerma y luego quedar otro día.
- Yo creo que lo que ha dicho María, pues no hablar todo el rato de mi misma, o ser yo misma, y si esa persona, pues eso, pues preguntarle qué le pasa. También creo que yo, hay diferentes tipos de bostezos, el bostezo cansado y el bostezo paso de la vida (risas). Y entonces a mí, si es un bostezo de paso de la vida, pues me sentaría bastante mal. Pero si es un bostezo de estoy cansado pues no me sentaría mal pues porque todo el mundo está cansado y yo también bostezo.

Y si fuera un bostezo de paso de la vida, te sentaría mal, pero ¿le dirías algo?

- No, me iría de ahí y no le volvería a hablar (risas).
- Quiero responder a Carolina. Que lo de pasar de la vida, a mí me gustaría más que lo demostrase y que no se lo guardara porque entonces te puedes hacer ilusiones que después te puedes meter un chasco de los grandes.
- Que si realmente se está aburriendo contigo y no te quiere hacer caso, y tú piensas que sí que puedes tener algo con él, y te puedes ilusionar, y después puedes ponerte triste porque te das cuenta cuando ya has sentido mucho por él. Risas.
- Es que, a ver. Es que si no siente nada por mí pues me daría igual.
- Pues yo pienso que hay personas mucho mejores que ésta y si no me quiere hacer caso pues allá él. Y ya está.
- Pues yo claro que me sentiría mal, hombre a mí me gusta que cuando le hablo a una persona que no se aburra, entonces me sentiría mal pero también es lo que han dicho María y Sara, que primero cambiaría de tema y luego ya, si veo que se sigue aburriendo, le preguntaría por qué, y yo qué sé, sí todo lo que le digo le aburre, pues que se fastidie. Y me voy. Es que es su problema si se aburre con todo lo que le digo.
- Yo me iría porque no me gustan los chicos. Risas.
- Imagínate que es una chica.

- Entonces le preguntaría que qué le pasa.
- ¡Que no te gustan los chicos! Qué mentiroso. (Risas). Es broma. Más risas.

El caso es que si tú fueras el príncipe y estuvieras hablando con una de las princesas que ha ido a la fiesta y ella se pusiera a bostezar, ¿qué harías?

- Pues pasaría y me iría con otra. (Risas).

Si una chica en la fiesta está hablando contigo y se pone a bostezar te irías.

- Depende, si es una vez pues no. Pero si sigue ahí continuamente pues sí.
- ¿Pero y si está cansada?
- Pues se lo preguntaría.

Chicas, por favor, no volvamos hacia atrás, vosotras ya habéis dado vuestra opinión, vamos a intentar avanzar hacia delante. Vale pues tú simplemente si la chica bostezara más de una vez directamente te irías.

- Yo si bostezara cambiaría de tema, y tampoco me molesta porque ya estoy acostumbrado. Risas. Porque hay gente que bosteza delante de tu cara. Risas.

¿Pero bosteza por cansancio o por aburrimiento?

- Pregúntaselo a ellos.
- Claro, yo también bostezo en clase.
- Pero no bostezar por la conversación suya.
- No, es que hace (bostezo). Risas.

A ver, entonces si la persona estuviera claramente aburrida de tu conversación, ¿qué harías?

- Cambiar de tema.

Cambiarías de tema. Muy bien. ¿Y si aun con todo sigue aburriéndose?

- Me iría.
- A ver, para el caso de Carolina, que lo que has dicho de enamorar, qué has dicho que si no se enamora o algo así, tú has dicho que si no está muy intrigado por ti, o con otras palabras que no me acuerdo ya.
- Interesado de mí.
- ¡¡Eso!! Pues claro que no puede estar muy interesado en ti, porque solo ha estado dos minutos contigo, o el tiempo que haya estado, y no puede estar tan enamorado o tan interesado.
- ¿Y si ha estado más tiempo contigo y lo vuelves a ver? Pero ya no está tan interesado de ti.
- A ver, que en este caso era un casting... Risas. A ver, una fiesta.

- ¡¡Ni que vendieran un producto!!

Acaba de sacar la compañera una idea. Ha comparado la fiesta con un casting. Y la otra compañera ha contestado "ni que estuvieran vendiendo un producto". Vamos a ver, ¿quién opina que es como un casting? Uno, dos, tres, cuatro... Vamos a ver, ¿quién cree que esta fiesta era un casting y quién cree que no? Ahora como sois minoría me llama más la atención. ¿Me explicáis por qué no?

- Yo creo que no porque casting para mí sería una palabra que denomina para hacer algún anuncio o para alguna serie o algo que veamos en la tele. Esto lo llamaría más como...
- ¿Una prueba?
- Una fiesta para pretendientes.

Una fiesta para pretendientes.

- Yo creo que no sería como un casting porque no es una chorrada, se están jugando muchas cosas. Y un casting lo tomaría como algo más informal, más de producto como he dicho, y no que se está tratando de personas.

O sea, tú no lo llamarías casting porque lo que está en juego son los sentimientos de las personas, no productos. Muy bien. Y tú qué has sido la originaria del concepto del casting explícanos porque lo has llamado así por favor.

- Porque yo lo que pensaba al decir lo del casting es que, pues que el príncipe se sienta en una silla, por ejemplo en ésta con un libro, y que vayan pasando por ejemplo, si así estuviesen en fila india y que vayan pasando las personas y que vaya anotando o que vaya bostezando pues es que yo creo que eso es un casting, porque va pasando gente hablando con él y si no quiere las echan y ya está.
- Yo creo que lo que ha dicho Adriana es cierto porque, no lo de la fila porque era como un baile y el príncipe iba llamando a gente y ponía en el cuento que si al príncipe no le interesaba esa conversación, las intentaban echar del Castillo y yo creo que, yo siento que es un casting porque... Yo creo que, espera. Es que son muchas cosas. Lo que ha dicho María de casting de productos, que es un casting de productos, porque yo un casting lo veo como la voz, el casting de la voz.
- Pero allí te estás jugando un premio.
- Pero, y también tus sentimientos. Mucha gente llora cuando se va.
- Pero en la voz, un concurso, un anuncio de televisión, estás para conseguir salir en la tele y dinero.
- Pero con el príncipe también vas a conseguir dinero porque él tiene muchas...
- A ver, no creo que el príncipe elija a una persona a la que solo le guste por dinero.
- Pero el príncipe no puede saber que esa persona solo lo quiere por dinero.
- Al cabo del tiempo se nota te lo aseguro.

A ver, están saliendo ideas muy interesantes. Me gustaría seguir en esta línea.

- Yo creo que también es un casting porque, lo que ha dicho Carolina como lo de la voz, porque aunque se juegue dinero los sentimientos también son muy importantes, aunque la gente piense que no. Porque igual hay personas que son más sensibles y lo pasan peor, porque los sentimientos ahí aunque no se gane ningún premio, también te juegas mucho porque los sentimientos son muy importantes. Y como lo que ha dicho Carolina, de la voz, quien elijan, quien se queden con ellos, pues los cogen, y quien no, pues los echan de la voz, y es como lo que hacía el príncipe. Si le gustaban pues las dejaba ahí para conocer las más, y si no le gustaban las echaban.
- Eso es verdad.
- ¿Puedo decir lo que haría yo? Pues yo lo que haría es no enfadarme tanto pero sí que me molestaría porque que estuviese todo el rato bostezando y no haciéndome caso pues me molestaría pero también lo que haría es cambiar de conversación, pero es que si sigue pues lo que haría es irme, le explicaría porque me iría y ya está.

¿Si fueras tú la que bosteza?

- No, si fuera él y yo pues le diría que la próxima vez no le hiciese eso a más personas, porque les puede fastidiar digamos.

O sea, tú le dirías al príncipe que la próxima vez no lo hiciera, o que no les hiciera eso a más personas porque duele.

- ¿Y tú, si te pones en la piel de la persona que bosteza?
- Es que depende porque si bosteza “pasotamente”, o sea que pasa de lo que yo digo, pues no me pondría porque eso es que le doy igual. Pero si está cansado, pues me lo podría haber dicho antes de...
- Pero imagínate que tú eres la persona que está bostezando y está la princesa, si tú eres el príncipe sabes el porqué de por qué estás bostezando. Si esa persona cree una cosa que no es verdad...
- Por eso lo que haría es, si yo no me doy cuenta la primera vez, yo creo que me lo dirían o se les notaría en las caras. Pero si yo me doy cuenta lo que haría es avisarlo primero, estoy muy cansada.
- ¿Y si tú no le crees?
- ¿A quién?
- A la persona, imagínate.
- Porque te están mintiendo.

De todas formas, es un tema que ha salido mucho ya. Lo hemos hablado largo, entonces si os parece dejamos el tema de si bostezaba de verdad, porque todos habéis dicho ya lo que haríais, y retomamos el tema del casting, o el tema de lo que estáis diciendo, que se juegan los sentimientos.

- Una de las razones por lo que pienso que no es un casting es porque, vale, también hay sentimientos en muchos castings como el de la voz, como han dicho, pero en este caso no es la voz, aquí hay sentimientos, pero no son puros porque a esa persona sólo lo ves porque es un príncipe y porque lo has visto de vista, pero en realidad no sabes si es buena persona o no.

Pues aquí me acabas de dar una clave. Tú crees que no es un casting. Tú has dicho que no es un casting pero crees que las personas que acuden a la fiesta en realidad no aman al príncipe porque no lo conocen.

- Es que a una persona no se la puede amar por su aspecto, o sea, se puede pero no sería amor puro.

Las chicas que acuden, las princesas, las extranjeras, todas las que acuden al país del príncipe a la fiesta, para participar en esta elección de mujer, no lo conocen. Entonces, ¿por qué creéis que se quieren casar con él?

- Por su dinero. Aunque también sean princesas y tengan dinero, a lo mejor por su dinero o porque es muy guapo.
- Por su dinero, porque es muy guapo, o porque es muy formal, muy formal.

Porque es muy formal. Y crees que les gusta el príncipe formal.

- Sí.
- Como ha dicho Álvaro, por su fortuna y yo creo que también al casarse, vale, esto igual parece un poco tontería, pero a mí no y es porque, al casarse, el anillo, porque puede haber porque puede haber, eh, la gente rica, puede querer la chica un anillo que parezca un fresón el diamante (risas) y también para presumir pues es lo típico que hacen algunas personas: "ay, mira lo que me han regalado", y luego también, las personas que son normales pues el anillo es normal, el típico anillo de oro sin nada.

Y esas personas que dices que presumen ¿dónde las has visto? Esas personas que presumen de esos anillos grandes.

- En las pelis.

En las pelis. ¿Pero en la vida real? ¿En tu entorno? Es curiosidad.

- No, pero como es las pelis, pues como esto es un cuento, los cuentos y las pelis...

Exacto, muy bien. Crees que algunas princesas quieren casarse con él porque al ser un príncipe les dará un anillo gigante con el cual podrán presumir como en las películas.

- Y también el cuarto, el tipo de ropa que van a llevar, porque si tú estás casado con una persona que tiene menos fortuna que un príncipe, porque los príncipes tienen más fortuna, vas a llevar diferente ropa, de marca, si eres una persona de clase alta vas a

llevar ropa de marca, de tela buena, pero si eres una persona con poco dinero no vas a poder tener esa clase de lujos.

- Yo creo que se quieren casar con él por el simple hecho de que es un príncipe y todo lo que les puede dar. Más que una persona normal.
- Yo simplemente creo que es que, pues hay una relación de una persona que has visto, que él tiene entrevistas y así como es famoso, entonces ves las cosas más o menos de su vida y no simplemente que hayas visto algo que ha hecho bien, sino que no ha hecho cosas muy grandes muy malas, que han podido afectar a personas, entonces yo creo que van simplemente por el mero hecho de que, porque no se pueden enamorar, a conocerlo realmente.

Entonces crees que van con intención de conocerlo, para que, al conocerlo, poder enamorarse y casarse con él.

- Sí, tienen ilusión pero no están realmente enamoradas.

¿Quieres añadir algo?

- Yo lo único que iba a decir, iba a decir lo mismo que María, pero quería añadir una cosa y es que, aunque las chicas, igual algunas vayan para casarse con él, por todo lo que han dicho, haya otras que también igual primero lo van a conocer y luego si lo conocen más a fondo ya igual sí que se quieren casar con él o le piden conocerse más o... Yo creo que también algunas habría que valorar eso, que algunas yo creo que se fijan en más... Por ejemplo, en el cuento de la Bella y la Bestia, que la bestia por fuera es horrible y por dentro es buena persona. Aunque él fuese guapo, también yo creo que otras como Bella también se pueden fijar más cuando... Para conocer el interior.

Muy bien.

- A ver, yo estoy de acuerdo con lo que ha dicho Sara, lo último que ha dicho, de lo de... Sí, de que no había muchos sentimientos porque, a ver, es la primera vez, en este caso yo creo que hay más personas que es la primera vez que hayan visto a ese príncipe, y no creo que haya muchos sentimientos, entonces... Pues yo estoy un poco de acuerdo con lo que he dicho yo antes pero también con lo que ha dicho Sara. Estoy a mitad.

Muy bien. Los chicos, queréis comentar algo sobre el tema de si las mujeres acudían a esta fiesta buscando casarse, con qué motivo...

- Sigo diciendo lo mismo, por el dinero.
- Yo creo que se querían casar también por el dinero porque por ejemplo si las chicas son más jóvenes y el chico se muere antes se quedan con las herencias. (Risas).
- Eso es verdad. Antiguamente se envenenaba a las personas para quedarte con todas sus riquezas.

¿Antiguamente se envenenaba a las personas para quedarte con sus riquezas?

- Sí, pues los malos lo hacían. (Risas).

¿Pero porque os reís?

- Porque seguramente lo haya visto en alguna película o serie...
- No, me lo dijo Charo. (Más risas). Oye, qué es verdad, normalmente los hombres mueren antes que las mujeres.

¿Crees que los hombres mueren antes que las mujeres?

- Por lo menos normalmente... (Risas y gritos)

A ver, me parece muy bien que nos divirtamos, pero ahora mismo esto es una falta de respeto a la compañera, ¿vale?

- Que yo, igual, también por lo que ha dicho Carolina, atenerte envenenar no, no creo que llegue a tanto, pero sí que es cierto que normalmente en todas las parejas que ha habido de casados, normalmente, siempre se ha muerto primero el hombre que la mujer.
- Sí, mi yaya es viuda.
- Pero tú yaya no creo que haya matado a tu abuelo para quedarse con... (Alboroto)
- No, no. (Alboroto).

A ver, a ver. Estáis diciendo que las mujeres mueren más tarde que los hombres.

- No, yo solo digo... (Alboroto).

Normalmente sí, decís.

- Es de un artículo que... No, no os riáis, porfa. (Alboroto).

A ver, por favor. Venga, vamos a acabar bien.

- No, me suena de una revista que vi que... No sé si era verdad, que normalmente las mujeres duraban mucho más que los hombres.
- Sí, y en las películas siempre sale sola la mujer, sabes, es que ya ha muerto el marido y el padre del niño y normalmente mueren antes los hombres.

¿Pero en la vida real o las películas?

- No, en la vida real.
- ¿Alguna pregunta más para cambiar de tema ya?

Si acabamos con esta, sí.

- Es que quiero cambiar ya de tema.

¿Sí? Ya no queréis comentar nada más de por qué los hombres... Lo de que los hombres mueren antes que las mujeres ya está, no queréis matizarlo más.

- A ver, es que están diciendo casi todas las personas que lo de esas chicas han ido a conocer al príncipe por la fortuna, por el dinero, y que yo creo que a lo mejor no, porque... ¿Cuándo es más o menos ese libro?

¿Cuándo está escrito? Tendrá unos 20 años.

- Pues que yo creo que las personas no van a querer ir porque...

Ah no, es mucho más nuevo. Perdona. El de ayer era más antiguo. Este es de 2011. Tiene 6 años.

- Aun así yo creo que en ese caso que es príncipe, yo creo que sería antes, pues que no creo que la gente vaya a casarse con los hombres por el dinero. A ver, a lo mejor algunas, pero no casi todas.
- ¿Podemos cambiar de tema?

La última pregunta. A ver si nos da tiempo a contestarla todos. Antes de leer el libro cuando os he dicho cuál era y os he enseñado la portada, ¿qué esperabais de él? Y después de haberlo escuchado, ¿era lo que esperabais? ¿O no? ¿Qué expectativa teníais? ¿Ha cambiado?

- Pues que al principio nos has dicho más o menos que era para nuestros hermanos pequeños, y pues que yo he pensado que a lo mejor sería un poco más infantil, no sé, de la forma que yo lo he entendido. Y que luego, cuando estaba más desarrollado el libro, pues que a mí me ha gustado mucho porque no sé si los hermanos pequeños a lo mejor lo iban a entender mucho. Entonces a mí me ha gustado mucho el libro y que tenía otra expectativa del libro antes que después.

¿Pero por la frase que he dicho yo o por el título y demás?

- No, por el título no porque no me había fijado. Por lo que has dicho de lo de los hermanos pequeños, pues que yo pensaba que iba a ser un poco más, como el otro libro que besaba el príncipe a... Pues que yo pensaba que iba a ser un poco más infantil digamos, pero que no que...
- Pues yo creo que, al principio iba a pensar que era como todos los normales, que transcurría en el siglo XIII o por ahí pero es más nuevo porque hay ordenadores, hay motos. Eso me ha gustado, me ha parecido innovador.

Está guay. No te esperabas esto ¿verdad? te esperabas algo más medieval. Con los típicos castillos, caballos y tal. Y resulta que era más contemporáneo.

- Por los colores también de la portada.
- Yo me lo esperaba más simple, con cuatro letras y cuatro rayas. Por el título y por la portada, no inspiraba mucho a que fuese a ser entretenido y eso, pero... Pero luego,

después de haber escuchado toda la historia, pues me ha resultado bastante entretenido. Y me ha gustado bastante. Y también creo que no sería solo para niños, digo para más pequeños, sino también para gente mayor.

Sí, a mí me encanta. Muy bien.

- Que yo también he pensado también lo que ha dicho Martín con lo de que iba a estar más relacionado con medieval y todo eso. Y también por el título de El Príncipe que bostezaba, tenía un poco asimilado que se trataba de un príncipe que bostezaba, ¿vale? No sabía que iba a ser una fiesta ni lo de las princesas ni nada, pero yo ya tenía un poco asimilado que... Que vamos, que había un príncipe. Pero lo de que se iba a ir y todo, que se iba a encontrar a la otra chica, no me lo esperaba.

¿Y qué te ha parecido?

- Pues me ha parecido bastante bien, porque, de hecho yo no me esperaba todo lo que ha pasado, sabía que el príncipe bostezaba, pero lo del final y que se iba y se encontraba a la chica y todo eso, tampoco me lo esperaba. Entonces me ha impresionado bastante.
- Pues yo creo que, un popurrí de Adriana y Martín... Nada, bueno, yo creo que este cuento, por la portada me había parecido que iba a ser un cuento cómo más viejo y creo que ha sido mitad viejo porque en todas las películas, por ejemplo la de Ariel, era tipo más... era el siglo XIII ¿no?
- O XIV.
- Bueno pues en esas películas se organiza un baile, en todas esas películas de Disney de las princesas, para coger marido y cosas así se organizaba un baile, y este era tipo viejo y tipo moderno porque... por el viaje, por los ordenadores, el tren, también las discotecas, ¿no? Había discotecas. Y también me ha parecido que el cuento no me ha parecido nada infantil. Y que me hubiese gustado una versión como más ampliada, para más mayores. Igual.

Muy bien. Una versión extendida. Perfecto.

- Yo cuando he leído el título, como muchos han dicho, no he llegado a pensar que fuera tan moderno y tan...
- ¿Contemporáneo?
- No, a ver. Que no iba a pensar que fuera un poco para más pequeños. Y cuando has empezado a leer sobre lo del Príncipe yo me esperaba que fuera un príncipe rebelde, de estos que no hacen caso, o que no llegan a ser del todo respetuosos, no me sale la palabra, sí, formales, educados. Y lo de que iba a hacer un viaje para descansar, tampoco me lo esperaba, y pensaba que al final iba a ser que volvían al castillo, les decía a todas las que habían ido que ya había escogido mujer y que así se acabara, que... Y no sé, también la portada es verdad que parece un poco más infantil que para nuestra edad, pero al final este cuento puede ser para muchas edades, para 1º o 2º de la ESO, porque es interesante.

- Yo cuando he leído el título no me he parado a pensar en la época en la que iba a transcurrir en ninguna ni en otra, yo he pensado más como que era que tenía que ser un niño pero que por descendencia tenía que ser un príncipe que era hijo único, pero que él no quería serlo, no era totalmente educado, que por ejemplo estaba en clase y bostezaba como en muchos sitios y como que echaba la culpa y así, y él como que se iba tapando con el libro o así, más como divertido para niños pequeños. Eso he pensado.

Y luego ¿qué te ha parecido?

- Más interesante. Cómo que se pueden sacar de una historia muchas conclusiones.

Tiene más chicha de la que parecía al principio. Es lo que me estás queriendo decir ¿no?

- (Asiente).
- Pues yo así al ver la portada, pensaba que iba a ser para niños más pequeños, pero luego cuando lo lees te das cuenta de que no, que sirve para todas las edades.

Yo, si os he comentado al principio lo de las edades, es porque los cuentos, al igual que las películas, se suelen catalogar ¿no? Para mayores de tal, para menores de tal. Y este está catalogado para un pelín más pequeños. Pero no obstante lo que habéis dicho es maravilloso. Es un cuento que da igual la edad que tengas, siempre se le puede sacar mucho provecho.

Lo último. Si se convoca una fiesta de un príncipe que está buscando esposa... O de una princesa que está buscando marido... ¿Iríais?

- (Sí, No, Risas).
- No porque yo pienso que no puede ir un grupo de personas a buscar...
- Amor.
- Sí. Como los programas que salen en la tele. Pues a ver, a mí me gusta uno pero, pero que no...
- Ay no lo sé.
- Sobre lo que ha dicho Adriana que por ejemplo lo de que... Que no le parece bien que un grupo de personas vaya a buscar amor sería... (Risas). Pero luego si por ejemplo la conoce más de cerca y no le gusta pues no pasa nada, pues se va...

¿Pero irías?

- Sí.

Tú sí que irías.

- (Asiente).

- Yo no iría porque lo prefiero buscar por mi misma y no que... Yo prefiero querer a alguien porque ya lo llevo conociendo desde mucho, desde toda la vida y no por... porque es que... Ahí es elegir y ya te casas. No es conocer y estar...

Bueno, elegir no, ser elegido. La pregunta en realidad no es si vosotros organizaríais una fiesta para que viniera gente para ser vuestra pareja sino si vosotros acudiríais a la fiesta de alguien para que os eligiera como su pareja.

- ¿Puedo comentar una cosa que ha dicho Sara?

Sí.

- Que lo que has dicho que puede que vayas, que él sí que te pueda elegir, pero que tú a modo que estás conociendo a varios o así, pues que no te gusten cosas que podrían no agradarte, pero que no, que te puedes ir y ya está. No hace falta que darte por obligación.

O sea, tú irías para conocerlo.

- Sí pero en el caso de que no me gustara...

Y tú has dicho que no irías porque prefieres conocerlo en otro contexto, en vez de ir a una fiesta...

- A los que conoces desde hace mucho tiempo algún día lo conociste por primera vez.
- Ahí vas de propio para casarte, para tener pareja, y es como...
- No tiene por qué.
- Yo prefiero ser libre. Risas.
- Yo sí que iría a la fiesta pero lo haría para divertirme porque estamos en una edad que no...
- Pero ahora no...

Digo que si iríais siendo más mayores.

- Sí, iría para divertirme igualmente. Y puede que para hacer amigos. Y esos amigos verlos más veces... (Risas). Y amigas, en general. Y esos amigos vernos más veces y puede que ahí pues, no sé, ahí surge...

Surge el amor.

- Sí (risas).

Muy bien.

- Pues yo iría y no. Lo que ha dicho María que me lo ha quitado, que yo iría pero que para conocerlo, no directamente para casarme. A mí me gusta antes de querer ser

novia de un chico, pues primero conocerlo y saber cómo es. No ya ir y justo casarme con él.

Muy bien.

- Yo ya he hablado pero quiero comentar una cosa... bueno, de eso. Y si resulta que tú vas a la fiesta y no, y no le gusta el mismo, diferente... A ver, si un chico... Si al príncipe, por ejemplo, si es un príncipe, o al chico que ha organizado la fiesta le gusta un chico y van todo chicas... Pues como que queda raro, ¿no? O tendría que decirlo.

Hombre, yo creo que si al príncipe le gustan los chicos habría organizado una fiesta invitando a chicos, para elegir a su pareja chico, ¿no?

- Claro.
- Pero a lo mejor luego la gente diría cosas, hablaría, comentaría...
- ¿Por qué?
- Pues porque la gente le gusta hablar.
- Hay personas que son así.

Creéis que todavía no está asentado en la sociedad el tema de la homosexualidad, ¿no?

- Ehhh... Sí, a lo simple. A lo... A la gente no rica, me refiero como príncipes y eso, sino a gente más de clase media.
- Él se refiere que, a la gente por ejemplo noble no le parecería bien que tu pareja fuese una chica... Si eres tú una chica.
- Algunas personas puede que lo respeten.

Vamos terminando, por fa... más que nada, es que ya es la hora.

- Pues yo no iría porque, aparte de que tengo que hacer muchas cosas, y la distancia, pues por ejemplo si está muy lejos, si es en Valencia, prefiero buscar gente de Zaragoza.

Muy bien, no irías porque no quieres echarte novia en otra ciudad. O novio. Muy bien.

- (Asiente).

¿Queréis añadir algo más?

- Que han dicho que ellas no irían porque no quieren casarse el primer día que les vean pero yo creo que ni el príncipe ni ella harían eso. Primero se tendrían que conocer un tiempo. Y si eso ya... O tener a varias a la vez, para conocerlas a todas, y ya decidir o no quedarte con ninguna.
- Pero la fiesta la montó para elegir esposa. Lo pone en el libro. Que monto la fiesta para elegir esposa y ya casarse.

- Pues con las modelos y actrices tiene varias citas. ¿Y cómo puede ser que tenga citas el mismo día con dos?

(Se levantan y recogen).

TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN LITERARIA

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA SOBRE “ÉRASE DOS VECES: LA BELLA Y LA BESTIA”

(Colegio concertado)

Que levante la mano el que quiera comentar algo significativo del cuento y quiera empezar este debate.

- Lo que más me ha gustado ha sido la fusión de la Bestia entre animal y humano.

Te ha gustado la fusión, el cómo se crea.

- No, cómo se crea no, lo que es.

Lo que es. ¿Por qué te ha gustado? Cuéntame. Te refieres a anatómicamente o...

- (A un compañero) ¿Tú qué opinas?
- A mí me ha gustado todo.

Sí, pero ¿qué opinas de la fusión humano Bestia?

- Que estaba muy chula.

Estaba muy chula hecha, descrita. ¿A eso te refieres? (Alboroto). A ver, por partes. A ti no. ¿Por qué?

- Porque para ser una mezcla, no sé lo que es. Podía haber sido media cara de una persona normal y media cara de una Bestia. (Risas). Y así, medio cuerpo de un humano y medio de una Bestia. Aunque es un poco imaginario, me gustaría que fuera real. (Alboroto).

Te gustaría que eso existiese en la realidad. Que existiese un ser como ese.

- Humano y Bestia no. Entre humano y animal sí. Elefante humano por ejemplo.

El hombre elefante es una película maravillosa. Te refieres a que te gustaría que hubiera medio animal medio humano. ¿Estás pensando en alguien en particular? ¿En algo que hayas visto ya? Aunque sean películas. (Risas). No, que me interesa, que me interesa de verdad.

- ¿En mí?

A ti ¿qué te gustaría ser?, ¿te gustaría ser medio animal?

- A mí me gustaría tener alas.
- A mí también.
- Y a mí.
- ¿Y a quién no?

Que levanten la mano a los que les gustaría tener alas, como un pájaro. Veis, pues os estabais riendo y a todos os gustaría.

- Pues yo creo que la fusión es un incordio.

¿Por qué? ¿A qué te refieres con incordio?

- Pues que... A ver, él lleva muchos años ya, así que se habrá acostumbrado, pero pasar tan de repente de ser un humano a una Bestia tiene que ser un poco incordio porque te tienes que acostumbrar...
- Yo creo que la idea de ser mitad algo mitad humano está bastante repetida porque, por ejemplo, en los cuentos de hombre lobo, se asemeja bastante a la Bestia, pero aun así me ha gustado.
- ¿Podemos comentar lo nuestro?

Si os parece terminamos el punto de medio hombre o medio mujer y medio animal y luego seguimos.

- Yo creo que siempre suele ser hombre algo, y casi nunca es una mujer algo.
- ¡Eso! (Gritos).
- No, es verdad.
- ¡Crepúsculo! Hombres lobo. Batman, hombres lobo. O sea, Batman, hombre murciélago.
- Spiderman.
- Catwoman.
- (Gritos).
- Está Supergirl.

Bueno, Supergirl no es técnicamente medio animal pero entiendo el punto. A ver, vamos por orden, acaba de señalar vuestra compañera que casi siempre es hombre animal, y muy pocas veces mujer animal. ¿Opináis lo mismo?

- Sí (varios).
- ¿Todos?
- Sí (varios).

¿Conocéis alguna fusión...? Evidentemente estamos hablando siempre de literatura y ciencia ficción o fantasía. ¿Conocéis fusión mujer animal?

- Catwoman. (Alboroto)

¿Catwoman y ya está? ¿Eso es todo?

- Ladybug. (Risas)

Ladybug, claro es verdad. (Alboroto). ¿Conocéis...? Yo estoy segura de que conocéis otra fusión mujer animal que igual no os viene ahora a la cabeza.

- ¡¡Ay!! ¿Estás que tienen cola de pez?
- ¡¡Las sirenas!!
- ¡¡Eso!!

Las sirenas, exactamente.

- ¡¡Y un caballito de mar!!
- Bueno, también está Tritón. Qué es un *sireno*.
- Los caballitos de mar, que tienen aquí una especie de...

Me viene a la cabeza... Pero claro, igual no es tan popular... Pero sí en los circuitos de cómic norteamericanos, que sí que existe Spiderwoman. Lo que pasa es que no es protagonista de tantos tebeos como es Spiderman. Pero sí que existe. Existir existe. Pero veis... Tú has señalado que ves una diferencia entre los personajes con fusión...

- Pues es verdad.
- ¿Y los dioses egipcios?

¿Los dioses egipcios?

- Es verdad, pero casi todos son chicos, de nuevo.
- Pero dices que no pasa nada porque tienen más riesgo a morir.
- El rey Sol, el rey Ra... (Alboroto).
- Uno que es pantera.
- ¿Y otro cómo era?
- León o pantera.
- Estamos hablando de una fusión, hija mía.
- Y el RA y eso...
- El RA tiene cabeza de... o Anubis... Anubis, yo sé que uno tiene cabeza de chacal y otro de halcón.
- Sí, y otro de un lobo.

Sí, de chacal y de halcón, lo has dicho muy bien. ¿Eso cómo lo sabes?

- Porque me gustan mucho los egipcios.
- ¿Los alumnos?
- ¡Los egipcios!

Resumen de lo hablado hasta el momento

Cuándo habéis visto el libro, cuando yo he llegado y os he dicho que os iba a leer un cuento y habéis visto la portada y os lo he enseñado, ¿pensabais que el libro iba a ser así? ¿Pensabais que iba a ser el cuento así?

- No (varios).

¿Os lo imaginabais diferente?

- Me lo imaginaba más largo.
- Yo me imaginaba que el final sería un poco más... Como el del original. Como en los cuentos normales en los que todo suele acabar bien.

¿Y a ti te parece que este no ha acabado bien? ¿Opináis que este cuento no acaba bien?

- (Alboroto). Pero no se sabe si acaba bien, o si otra mujer va, o si Bella vuelve, o...
- Me ha gustado mucho, pero creía que al final se iba a parecer más al final del clásico de Disney, y que en el principio y en el medio, porque yo creo que en el principio y en el medio es casi todo igual, entonces creía que ahí iba a ser un poco más diferente y el final más parecido.

¿Opináis todos igual o alguien opina otra cosa? O ¿alguien quiere comentar algo más?

- Solo que como vi la película hace poco estaba pensando en ella.
- ¡¡Ahhhh!!
- ¿Qué peli?

Bella y Bestia.

- Tampoco están Chip, o sea las tazas, no están el reloj ni el candelabro, tampoco está Gastón...
- ¿Y quién es ese?
- Gastón, el que le gusta a Bella.
- (Alboroto). Y la tetera.
- Chip es la taza.
- Ah vale.

- Chip y Chop.

¿Quieres participar? Cuándo me has visto llegar al aula, ¿creías que sabías como iba a ser el cuento y luego te ha sorprendido?

- No, porque es que tampoco he visto la película y no me imaginaba nada.

No te imaginabas nada. O sea no te sonaba.

- No, no, nada.

Vale, vale. (Alboroto). ¿Alguien más quiere responder esta pregunta? ¿Os imagináis que el cuento iba a ser como ha sido? ¿Os lo imaginabais diferente?

- Que pensaba que el cuento iba a cambiar más que el original.

¿Pensabas que iba a ser una versión más diferente del original?

- Sí.

¿Y tú crees que es bastante parecido al original?

- Sí.

Muy bien, ¿quieres añadir algo?

- No.
- Yo pensaba que iban a salir varios personajes más, y uno en especial.

¿Quién?

- No me acuerdo.
- Gastón.

Ah, ¿el chico del pueblo que se quiere casar con Bella, dices?

- No. (No se entiende). Han prohibido la película en Rusia.

¿Que han prohibido la película en Rusia?

- Sí, porque salía un personaje homosexual.

Anda, pues no lo sabía.

- ¿Quién?

- El ayudante.

¿El ayudante de quién, perdona? (Alboroto). Es que no entiendo. Ah vale, en Disney hay un personaje, bueno, y en esta película... El personaje, el aldeano que se quiere casar con Bella se llama Gastón y tiene un ayudante, y entonces lo que estáis comentando... Yo es que no he visto la película, solo he visto la de Disney de dibujitos... (Alboroto). Bueno, pues entonces no hablamos más de la película para no desentrañar el final, pero...

(Charlan entre todos sobre Harry Potter porque la protagonista de la película de Bella y Bestia es también la protagonista de Harry Potter, Hermione). ¿Os gusta Harry Potter?

- No (algunos).
- Me encanta.
- Sí, es mi saga de películas favorita.
- Yo es que siempre me duermo.
- Pues no la he visto.

¿Y los libros?

- Empecé a leer el primero, pero como primero me vi las pelis... Es que me llama mucho, es que había muchas más cosas...
- Pues yo no he leído Harry Potter.
- A mí me gustan los libros de Los Juegos del Hambre.

(Hablan entre todos sobre los libros y pelis que les gustan: Star Wars, El señor de los anillos...).

- Me parece muy básico.

A ver, muy básico. ¿Qué es muy básico?

- No, no, a ver, quiero decir... Que siempre suelen ser lo mismo, aventura, hay un malo... Bueno, eso en todas.
- A mí, siete libros no me parece “básico”.

(Mucho alboroto. Se genera un debate sobre qué prefieren: los libros o la película. Unos opinan que son mejores los libros porque es un mundo muy rico y otros opinan que es mejor la película porque los libros son muy liosos; en la peli se entiende todo mejor).

Reconducimos: les pido silencio y me quedo con la última idea de una alumna que decía que las películas de Harry Potter le parecían muy básicas porque siempre había una aventura y un malo.

- En esas películas siempre tienen que derrotar al malo y siempre tienen que buscar, yo que sé, algo para derrotarle, y mucha magia.
- Yo quiero opinar que siete libros, que son los que son de Harry Potter, eso está bastante desarrollado, y que los magos se desarrollaron a partir de Harry Potter.
- ¿Qué?

¿Qué magos?

- Las historias de magos empezaron ya a salir mucho más cuando apareció Harry Potter.
- ¿Y El mago de Oz?
- Bueno, magos con varita. Y que vuelan con escoba.
- Pero eso se llama "bruja".
- No, que juegan a *Quidditch* en escobas.
- Ahhh, ya sé cuál.

Lo que ha dicho la compañera, que me parece importante señalar... Lo que has comentado, cuando dices "a raíz de *Harry Potter* salieron las historias de magos que vuelan en escobas", y tú le has respondido que eso son las brujas... Es decir, ¿qué es antes, las pelis de *Harry Potter* o las historias de brujas en escobas?

- Las brujas.
- Pero yo me refería al *Quidditch*. Deporte en el juegan en escobas con la *snitch* dorada.
- Hay gente que lo interpreta de forma muy...

(Alboroto. Les pido por favor que hablen de una en una).

- Pregunta que cómo juegan en la realidad al *Quidditch*.

Es complicado.

- Cogen el palo de la escoba entre las piernas y corren por la pista.
- En Rusia, seguro.

Es complicado más que nada porque volar en escobas no se puede hacer en el mundo real. Por desgracia.

- Y en escalada te ponen un arnés.

Sí, con arneses sí. Pero igual te harías nudos con los rivales.

- Pues yo estoy en contra de María (la compañera) porque solamente he visto la película y ha sido como...

(Hablan todos a la vez).

- Se refiere a qué solo ha visto la película y no la entiende porque hay muchos personajes.

Pero entonces no viste la primera, viste una, avanzada la saga, y entonces...

- Hombre claro...
- ¿Era la piedra filosofal?
- ¡Ah, yo qué sé!
- ¿Aparecía la familia de Harry Potter y había un gato al principio? ¿Estaba Harry debajo de la escalera y apareció la lechuza?
- ¿Cómo se llamaba la lechuza?

Hedwig.

- Yo solo vi una película y no la entendí muy bien porque había muchos personajes y me liaba.

Muy bien. Pues nada, volviendo a este libro... está bien, hemos hecho un pequeño inciso sobre Harry Potter y la fantasía... ¿Sí? ¿Qué quieres comentar?

- Que yo, al principio, cuando has preguntado que si conocíamos algo del cuento, al principio, cuando has venido, no imaginaba que era La Bella y la Bestia, porque como la última vez que viniste nos contaste un cuento que, por lo menos yo no conocía, y ahora que nos has dicho los otros cuentos tampoco los conozco, este cuento es, no sé, todo el mundo lo conoce...

¿Y era el que conocías?

- No era el que conocía, pero La Bella y la Bestia yo creo que todo el mundo de pequeños la hemos visto. Imagino que al final... pues como el primer cuento. Algo raro...
- Que no es raro.
- Que yo no lo conozco porque yo soy muy fan de Disney.

Entonces, cuando me has oído decir que iba a leeros La Bella y la Bestia has dicho "ah bueno, viene a leerlos un cuento que ya me sé". ¿No? Más o menos. Y entonces, una vez que ya he terminado de leerlo ¿ha cambiado ese pensamiento?

- La adaptación del cuento es un poco distinta yo creo.
- Yo tengo una pregunta que es si este día nos vas a seguir contando cuentos con metáforas o así. Es que este me ha parecido un poco de metáfora. Que no hay que criticar por el aspecto.
- Eso es una moraleja.

Bueno, las dos cosas: moralejas son las lecciones que transmiten los cuentos, y las metáforas son los recursos que utilizamos para hacerlo. Así que las dos respuestas están bien. Este cuento está llenísimo de metáforas, casi todo en ello es una metáfora, entonces si os apetece hablar de ello o de alguna que os haya resultado significativa... Quien dice metáfora dice mensaje. ¿Hay algún mensaje, chicos, que os haya llamado la atención de este cuento? No es obligatorio contestar ¿eh?

- Que no hay que juzgar a la gente por su aspecto y...

¿Juzgar a la gente por su aspecto está bien o está mal?

- Mal.

Bien, sí, sí, que quiero entender. Ese es el mensaje que ha calado ¿no?

- Sí. Y que hay que saber...
- (Un compañero susurra a otro).

Pero dilo tú, cielo, si te estoy escuchando más yo que tu compañero. (Risas). Te estoy escuchando perfectamente. Muy bien. Di, di, lo que le estabas diciendo al compañero.

- Se me ha olvidado.

Bueno...

- No, en serio, ahora sí. Que hay que tratar a las personas bien, como se merecen, y no cómo la ha tratado la Bestia.

(Levantando las manos) ¿Todos queréis hacer un comentario en relación a eso?

- Sí (varios).

(Alboroto).

Vale, pues lo dejamos anotado porque me parece súper interesante y vamos a volver sobre ello pero ahora vamos a seguir en este orden.

- Que si alguien quiere ser amable contigo no le llesves la contraria.

¿Que si alguien quiere ser amable contigo no le llesves la contraria? O sea, si tú quieres que alguien se amable contigo, no tienes que llevarle la contraria. Por ver si lo he entendido bien. (Asiente). Muy bien. ¿Quieres desarrollarlo más? Si quieres. (Dice que no con gestos). Está

guay, está guay. (Alboroto). Vale, pues ya está. Luego podemos volver sobre ello. (Levanta otra la mano). Dime.

- Que no importa el físico, que lo que importa es cómo trates a las personas y cómo eres por dentro.
- La belleza está en el interior.
- (Risas).
- Ahora que escucho esto me he acordado de una cosa, de una amiga que tenía, que el mensaje se puede interpretar de unas cuantas formas, porque ella lo que entendía de este cuento es que el físico no importa, siempre que sea multimillonario y tenga una casa enorme. (Risas).
- ¿Fue... (dice un nombre)?
- No, no fue ella.

Bueno no pasa nada quién fue. Ese era el mensaje que entendió tu amiga. ¿Y el que entiendes tú?

- Pues yo pienso que el físico no importa.
- Que yo creo que todos somos iguales. Porque aunque la gente por el físico sea fea o lo que sea, por dentro es también buena persona...
- Como yo.
- (Risas).
- Y con lo del tema de Alejandro, que no.
- ¿Que no qué?
- Porque aunque quieras ser amable con esa persona, o quieras llevarte bien con esa persona, tú también tienes que ser expresivo y tienes que decir lo que te parece a ti. No tienes que interpretar...

A ver, el compañero ha dicho antes que si quieres llevarte bien con una persona, o si quieres agradar una persona y llevarte bien con ella, no tienes que llevarle la contraria. Y tú estás diciendo que no estás de acuerdo con eso.

- Sí, porque aunque te quieras llevar bien con esa persona, le tienes que decir lo que crees.
- Que tú te lleves bien con ella no, que ella se lleve bien contigo.
- (Risas).
- Pues por eso.
- Que sí no...

A ver si lo estoy entendiendo, lo que está diciendo el compañero es que si quieres agradar no puedes llevar la contraria. Y tú lo que estás diciendo es que tú tienes que decir lo que sientes y lo que piensas.

- Sí.

¿Y tú crees que si dices lo que sientes y lo que piensas puedes llegar a no agradar a alguien por ello?

- Sí.

¿Y aún con todo lo harías?

- Sí, porque estoy siendo sincera con ella.
- O con él.

¿Le quieres replicar? O sea, ¿quieres comentar lo que ha dicho ella?

- No sé, cómo decir... que si tú quieres que alguien te respete, que la otra persona no te lleve a ti la contraria. Que tú le intentas... Hacer caso.

Bueno, son dos opiniones diferentes... (Levantando manos). Ahora avanzamos, espera, un segundito.

- Que con respecto a lo que ha dicho, yo creo no todos somos iguales, tenemos distintas opiniones, que está bien aceptar la de los demás pero también está bien compartir la tuya porque así puedes encontrar gente con tus mismos gustos y aunque alguna gente, algunas personas se molesten por tus gustos, no sé por qué, hay gente que tiene tus mismos gustos y puedes llegar a hacer nuevos amigos.

¿Algo que añadir?

- No.

Vale.

- Que a partir de las moralejas que han dicho, pues que también yo creo que está bien que la Bestia ha aprendido de sus errores, le ha costado mucho pero ha sabido aprender de sus errores y por eso ha recibido una nueva oportunidad. A ver si está la aprovecha.

(Alumno pide permiso para hablar sobre lo anterior).

- Que si vas a decir la verdad, ten cuidado. Porque igual sales...

(Risas y alboroto).

¿Que si vas? Esperad, esperad. Esperad un segundo. Que si vas a decir la verdad tened cuidado y luego ¿qué has añadido?

- Y sobre todo con una Bestia.

Y sobre todo con una Bestia, es decir que...

- Por si ella no está de acuerdo...

Por si la Bestia no está de acuerdo. Es decir, que no quieres enfadar a la Bestia.

- No.
- Pero la Bestia también era una persona.

Pero la Bestia también era una persona.

- Y aunque tenga un aspecto distinto sigue siendo la misma persona.

A ver, por favor, de verdad, hay mucho ruido. Por favor es que solo se va a grabar ruido. No se van a grabar estas respuestas tan maravillosas que estáis dando. No hagáis tanto ruido, por favor, chicos. (Los chicos protestan). Por este lado no nos estamos moviendo. Porfa, de verdad. No tiréis bolis ni papeles ni... A ver, que me estaba gustando mucho todo, si es que podéis participar también.

Habéis llegado más o menos al consenso de que hay que decir lo que sientes y decir la verdad está bien, pero no delante de una Bestia porque no quieres enfadarla, y tú has añadido que aunque sea una Bestia sigue siendo la misma persona. Y ahora la compañera.

- Y que también la Bestia a lo mejor quiere que seas sincera, porque también quiere... Aunque por el físico y eso a lo mejor quiere que seas tú sincero con ella.
- No, pero por si acaso no quiere.
- Pues yo creo que ¿cómo no va a querer?
- Según como sea. Cada uno es como es.
- Que, decir, o sea... Lo que ha dicho Alejandro, que no sólo con la Bestia, también con las personas, porque a veces, aunque no digas la verdad... algunas veces la verdad también duele un poco. No siempre, por ejemplo... Que alguien se haya comprado un vestido y que le hace muy feo, pues también se puede sentir mal, y por eso, aunque sea con la Bestia, también con las personas...
- Ya, era un ejemplo.

¿Más? No, bien, bien.

- No, mi compañero.
- Vale.

- A ver, que se me ha olvidado.
- Que yo, si me convirtiera en una Bestia así de la noche a la mañana, no me gustaría que me trataran distinto a los demás. O que me trataran de una forma especial por ser Bestia, porque aunque sea distinta en el físico, como he dicho antes, soy la misma persona. Yo creo que no cambio. (Ruido).

¿Qué has dicho lo último, perdona?

- Que aunque haya cambiado de ser una persona normal a una Bestia sigo siendo yo, tengo la misma personalidad. No me gustaría que me trataran diferente. Y me dijeran otra vez que me he convertido en Bestia.
- Que también, lo que ha dicho Alba y, que a la Bestia, por ejemplo, si tú le puedes decir, tienes miedo a la Bestia, pero le puedes mentir, pero a lo mejor él siente que tú le estás mintiendo y que tú no le estás diciendo la verdad y que a otras personas sí por su físico.
- ¿Qué?
- A ver, que a lo mejor él siente que tú no le dices...
- ¿Quién es él?
- La Bestia. Por ejemplo, la Bestia puede pensar que tú no le quieres decir la verdad porque tienes miedo a su físico y que a otra persona que es igual que ella le puedas decir la verdad por su físico.

Es decir, la Bestia, como sabe que es una Bestia, puede sentir que la gente no es honesta a su alrededor porque le tienen miedo. Y que te tengan miedo tampoco es agradable. ¿Es lo que estáis queriendo decir? Por este lado hay algo de confusión. (Alboroto).

- Yo es que no entiendo la portada.

¿Que no entiendes la portada?

- Que se está poniendo el vestido bien.

Pues sí, es un...

- Va en patines.

En patines no.

- No, son tacones.

Son unos zapatos de tacón y unos leotardos a rayas.

- Ah, que creía que eran patines.
- (Alboroto).

¿Qué ibas a decir? Es que estoy buscando un trocito del cuento para volver a leerlo pero mientras tanto...

- Decía que el príncipe era muy mala persona, que no tenía amor, pues por eso...

¿Cómo? ¿Por eso qué?

- Que por eso no le dijo la verdad, porque es una mala persona.
- Pero... a lo mejor, a lo mejor él... ella piensa... Bueno, a lo mejor ella con su valoración sobre alguna causa, él piensa que él es igual que todos y que puede confiar en la gente y puede cambiar.
- Bueno se ve que hay un debate...

Es que quería volveros a leer, aunque ya lo he leído hace apenas una horita pero... un párrafo porque, es en relación a la idea que estáis comentando ahora, ¿no? Que me parece súper interesante. No se trata aquí de quién tiene razón o no, sino que los dos puntos de vista son maravillosos y se complementan. Porque ninguna verdad es totalmente absoluta ¿no? Pero como estáis hablando de que sigue siendo la misma persona, a pesar del cambio de físico, que no os gustaría que os trataran diferente por convertirlos en Bestias de forma accidental, quería recordaros un párrafo que es: Bella, cuando descubre la rosa, en el torreón, le dice...

"Nunca encontrarás el amor verdadero, sentencio Bella (es dura, eh), y él le responde: lo dices por mi aspecto verdad porque soy repulsivo y ella le afirma: aunque fueras el príncipe más apuesto del mundo nadie podría enamorarse de ti porque tu interior es feo. Hasta que no lo cambies seguirás siendo una Bestia por fuera pero también por dentro. Si alguien está contigo será porque te tiene miedo y no sabe cómo escapar".

Vale quería recordar esta frase porque viene a relación al debate que estáis manteniendo. Entonces ahora, si después de releer este trocito queréis matizar mejor vuestras respuestas cómo ampliarlas...

- Yo creo que... Yo sigo pensando en la respuesta mía, porque ella le está siendo sincera, y después... (Ruido). Decía que la rosa volvía a ser, volvía a florecer, o a ponerse bien, pues como que ella le ha ayudado por decir lo que creía.
- Pues yo creo que no he oído eso.

¿Y qué has oído tú? Cuéntanos. ¿Qué has oído tú?

- He oído que, cuando se alejaba, quizás alguna vez tendrás otra oportunidad pero no la tiene.

Lo buscamos.

- (Alboroto).

"Jamás volvió a saber nada de la Bestia, no supo que se le había otorgado una segunda oportunidad. El que la aprovechara o no, como bien le dijo Bella, solo dependía de él".

Es decir, Bestia recibe una segunda oportunidad porque vuelve a florecer... La rosa vuelve a florecer. Es decir, cuando cae el último pétalo y él cree que va a ser Bestia para siempre de repente ocurre pues, el milagro ¿no? La rosa vuelve a florecer y eso significa que vuelve a tener otros 40 pétalos de oportunidades.

- ¿Eran 40?

Me lo estoy inventando, 25 o 30 no sé cuántos pétalos tiene una rosa, si alguien lo sabe... Luego lo busco en internet.

- (Risas).

Bueno, lo que sea. El caso es que vuelve a tener una rosa repleta de pétalos para volver a intentar hacer las cosas bien. Ahora bien, Bella nunca vuelve a contactar con él, y de hecho cuando ella se va todavía no ha vuelto a florecer, es decir, ella no sabe que realmente Bestia tiene una segunda oportunidad, y el lector tampoco sabe si la aprovecha o no. Porque acaba el cuento. Entonces es algo que nunca sabremos y tendremos que inventárnoslo o interpretarlo a nuestra forma.

- Ahora que has leído ese párrafo, me he dado cuenta de que, por ejemplo, el padre de Bella, cuando fue a decir dónde estaba por intentar, por tenerle miedo e intentar explicar lo que ha sucedido con las rosas, Bestia no le trata bien y lo encierra en una cárcel. Pero cuando se presenta Bella allí siendo que ha hecho lo mismo pero sin mostrar miedo ni explicarle nada, le ha tratado bien y le ha dejado ir con su padre a verlo... Que yo creo que por decirle la verdad le ha dado una segunda oportunidad Bestia a Bella porque se la hubiera podido comer sin decir nada.

- ¿Comer? (Risas).

- O encarcelarla, yo que sé.

- Que yo creo que no es por decir la verdad.

- (Protestas).

Bueno pero... que está bien.

- Pfff, pero es que lo ha dicho ya diez veces.

Bien, pero es respetable.

- Es que al padre no lo quiere para nada, pero se puede enamorar de Bella.

- También se puede enamorar del padre.

- (Risas).

- En el cuento original no es así.

- ¿Se enamora del padre?

- ¿Eh?

- ¿Se enamora del padre?

- ¡No! (Risas).

- Ahhh...

- Digo que también se puede enamorar del padre.
- (Risas).

Escuchad un momento. *“A la Bestia le sorprendía, cada vez más, la valentía de la muchacha. No sabía cómo actuar. Quería echarla de allí, estuvo a punto de hacerlo. Pero de pronto recordó que, si conseguía enamorar a la chica, el hechizo se rompería”*.

No me estoy posicionando. Simplemente estoy diciendo lo que el compañero ha dicho, que el motivo por el cual Bestia trata bien a Bella y la deja ir a ver al padre es porque cree que puede ser la persona elegida para romper el hechizo. Es lo que dice el cuento.

- Una cosa, ¿a ti qué cuento te gusta más este o el otro?

Son diferentes, cada uno tiene su... Su cosa bonita. Los dos son bonitos, son finales alternativos.

- Yo entiendo más el original.

Entiendes más el original. Entonces, a ver, que se abre otra línea de debate. Tú habías comentado algo antes que he dicho que después lo rescataríamos. Y no quiero que se pierda. ¿Recuerdas que era?

- Sí.

¿El qué?

- Que hay que tratar a las personas bien como se merecen. O como se merecen.

¿Y quieres desarrollarlo un poco más?

- No.

¿Y alguien quiere hacer alguna mención a este concepto? Me parecía muy interesante. Hay que tratar a las personas bien, como se merecen. ¿Vas a decir algo? ¿Sí?

- Hay que tratar a las personas bien pero si una persona se merece... tratarla mal pues...
- (Alboroto).

A ver, el compañero dice que a las personas hay que tratarlas bien pero, ¿qué pasa si una persona no se lo merece? Eso es lo que estás planteando, ¿no?

- Que habría que ponerle un castigo a esa persona pero por ejemplo en el cuento que el padre rompe las flores de la Bestia, entonces yo creo que la Bestia no le debería de encarcelar porque además no ha sido culpa suya sino del caballo. Entonces no sé.

Crees que es un castigo un poco extremo, ¿no?

- Sí.

Entonces crees que la Bestia ha actuado mal encarcelando al Padre porque no se lo merecía. Pero cuando hablas de las personas que no se merecen ser tratadas bien, ¿lo comentas por algo en particular? quieres desarrollar más esa idea? ¿Estás pensando en alguna otra circunstancia que conozcas, que hayas leído?

- No sé, porque gente haga cosas muy malas hay que darle un castigo, no sí, no hay que darle cosas muy buenas. Y ya está.

Es decir, a las personas que hacen cosas malas hay que darles su castigo. Muy bien, es un concepto que podemos desarrollar o pasar a otro. ¿Qué queréis? ¿Alguien quiere continuar con el concepto del compañero?

- Pues que sobre lo que ha dicho que la Bestia, que sí que encarceló al padre de ella pero la Bestia no sabía si había sido el padre de Bella el que le había... Roto las rosas o las flores y no había sido el caballo.
- Ya pero el padre se podía haber defendido, diciendo que él no había sido, que había sido el caballo y eso.
- Podría, pero no fue así.
- Ohhhh...
- Que estoy a favor de Luca, porque si una persona te trata mal a ti, después... cuando ella ya ella te trate bien tú también le tienes que dar como el merecido. Si él te ha tratado mal, vale, alguna vez tú puedes ser buena persona y tratarle bien, pero alguna vez también si se ha portado muy mal muy mal tú también le quieres dar su merecido. Entonces se lo das.
- Venganza.
- ¿Y la pregunta era?

Los compañeros llaman a eso venganza. ¿Tú lo llamas así? ¿Te estás refiriendo a eso?

- Sí.

Luca lo ha llamado castigo, tú lo estás llamando venganza. ¿Queréis llamarlo de alguna otra forma?

- En cuanto a lo que ha dicho Luca yo estoy a favor y en contra. A favor porque no se puede... Por lo menos, saldrías perdiendo en la vida si das todo bien a todo el mundo, porque hay gente que no busca eso y busca aprovecharse de ti. Pero por lo menos lo que dice el cuento, que al final le dan la segunda oportunidad por pensar las cosas dos veces, que por muy mal que haya hecho algo alguien, si lo piensa dos veces y se arrepiente yo creo que el castigo no podría ser tan duro.
- Yo al castigo lo llamaría merecido.

Al castigo lo llamarías merecido.

- El karma. (Risas).

- Yo me acuerdo de algo que no tiene que ver, que es que si podríamos decir lo de la piel del personaje.

Queréis comentar lo de la piel del personaje. Vale ahora mismo. Terminamos con este concepto y pasamos a eso.

- Una cosa, ¿puedes volver a repetir el final?
- Una persona, por muy mal que haya hecho, si se lo piensa dos veces...
- (Alboroto).
- A lo mejor te pide perdón para que tú no la trates mal a ella y no lo dice... no lo dice con sinceridad...

No lo dices de verdad, no lo dice con honestidad, eso es lo que quieres decir, te pide perdón para que la dejes tranquila pero no lo siente no es un perdón sin sentirlo eso es lo que estás queriendo decir.

- Yo creo que el perdón que se dice sin ser honesto y el perdón que de verdad es un perdón se nota.

Se nota cuando alguien te pide perdón de verdad y cuando te pide perdón por cumplir.

- En el caso de que fuera una mentira no se lo merece o incluso un castigo más duro por intentar librarse de ti...
- Por eso.

Vale, en eso estáis de acuerdo.

- Si de verdad se arrepiente de lo que ha hecho... El punto que se lleva.

Muy bien y tú qué opinas

- Nada, era lo mismo.

Era lo mismo. Muy bien, ¿y tú, Luca?

- Pues yo que si una persona pide perdón y luego lo vuelve a hacer pues que ya no valdría un perdón sino que ya le pones un castigo y ya está y ya no se lo quitas.
- Castigo, castigo no, sino un merecido
- Un merecido

Ahora sólo uno de vosotros por favor que me explique la diferencia entre merecido y castigo.

- Que a veces un castigo no tiene por qué estar merecido (risas), a ver, me explico, a veces un castigo igual has tenido mala suerte y te han echado la bronca pero tú no estabas haciendo nada, es decir, que a veces los castigos no son merecidos. En cambio un merecido sí que es merecido.

¿Estáis todos de acuerdo o queréis matizarlo?

- Que un merecido no tiene porqué ser siempre malo, merecido también puede ser por algo que hayas hecho bien. Sin embargo castigo sí que es algo malo.
- Pero merecido no (ruido). Imagina que tú estás hablando también, o sea tú no estás hablando y ellos sí y a ti te castigan.
- Sí, pero el castigo es eso, yo no creo que por hacer que hablo...
- Bueno, otra cosa...
- Imaginemos que esté hablando, por hablar yo no creo que me vayan a dar un premio. El castigo yo por lo menos lo interpreté como algo malo.

Vale esto es una cuestión de semántica de la que quería yo asegurarme antes de irme de que lo estaba entendiendo. Cuando os referís a castigo os referís a algo malo y además no siempre es merecido porque a veces pagan justos por pecadores, no? A veces la culpa es de otro y os castigan al que no tiene que ser y en cambio un merecido es que si alguien hace algo malo se merece que le pase algo malo y si alguien hace algo bueno se merece algo bueno. ¿Es eso lo que estáis diciendo?

- También puedes aprender una lección.

También puedes aprender una lección, es decir, hacer algo malo y con ello aprender una lección. Es decir, ni un castigo ni un merecido sino una lección.

- No, pero aparte del castigo...

Aparte del castigo, o sea un castigo y además aprender una lección.

- O las tres cosas.

O las tres cosas, vale.

- ¿Para ti hacer algo malo sería cómo un error?

Habría que definirlo, es muy buena pregunta. ¿Qué es hacer algo malo? ¿Algo que alguien ha escrito unas normas de lo que no se debe hacer, algo que nace de ti "eso está mal"?

- Realizar algo que no se debe.

Algo que no se debe hacer.

- Algo que perjudique a ti o a otros.
- ¿El qué era?

¿Qué es algo malo? O sea, eso estábamos diciendo.

- Una cosa que haces que está mal.

Pero por qué está mal.

- Porque no se puede hacer.

Pero por qué no se puede hacer. Esa es la duda.

- Porque alguien te lo ha prohibido, por ejemplo.

Porque alguien te lo ha prohibido. ¿Algo más?

- Sí, pero porque hace sentir mal a otras personas.
- Pero puedes jugar mal un partido de tenis y eso es malo.

¿Pero quién lo dice eso que es malo?

- Pero puedes estar feliz.
- Juegas mal y ganas.
- Jugar mal te perjudica a ti.

A ver, crees que jugar malo un partido y perder es malo, ¿es algo malo?

- Sí (varios).
- No (varios).
- Al salir te tienes que quedar con buena sensación.
- Sí (varios).
- No (varios).
- Alboroto.

A ver, hace sentir mal pero ¿es un acto malo?

- Sí (varios).
- No (varios).
- Sí, porque piensas en lo que has fallado.
- (Alboroto).

Puedes aprender de tus errores.

- Y también que no siempre que pierdes tiene que... No siempre que haces algo tienes que ganar. Que también algunas veces una persona puede perder. Y no pasa nada.
- porque también tienes que estar orgulloso de ti que has llegado hasta ahí y no solo pensar en las cosas malas que has hecho sino también en las buenas.
- Pues imagínate que es primera ronda, María.
- Sí, como me paso el sábado.
- Pues ya has llegado a la primera ronda.
- Yo a la segunda.
- A ver, nosotros cuando ganamos sí que nos sentimos mejor y tal pero creo que nosotros jugamos para divertirnos y no para, porque también se aprende de los errores y no había que... No sé.

Bueno yo creo que aquí estamos llegando ya a un punto en el que quizá el debate se está diluyendo entre el concepto de hacer algo malo y hacer algo que te hace sentir mal. Entonces vamos a dejarlo ahí si queréis porque yo creo que habéis dicho cosas bastante interesantes pero vamos a retomar el tema del cuento, me ha gustado mucho llegar hasta este punto, pero vamos a reconducir un poco, y el compañero, yo creo que nos da tiempo, el compañero pedía, el que quiera, qué leáis lo que habéis puesto sobre si estuvierais en la piel de un personaje. Vamos así en orden ¿vale?

- ¿Puedo decir las dos?

Puedes decir lo que quieras.

- Yo pues el caballo del cuento. Acabaría metiéndole una coz a la Bestia. Y si yo fuese la Bestia hubiese intentado pillar a la Bella cuando robaba comida.
- Si yo hubiera sido el caballo le hubiera dado una coz a la Bestia y si hubiese sido la Bestia al ver a Bella intentar tocar la flor, la hubiera castigado.

Cuándo llega al torreón a tocar la flor la habrías castigado.

- Y me han faltado dos palabras.

No, no, dílas.

- A muerte.

La hubieras castigado a muerte. ¿Pero está escrito?

- No.

Escríbelo,scríbelo. Siguiente.

- Yo me pondría en la piel de Bella. No sé si hubiese tenido el valor para hacer todo lo que hace por su padre pero si llegara el momento en el que Bestia me cuenta la historia del hechizo, me compadecería por él y lo amaría para poder romper su hechizo.
- Oh qué bonito
- Yo me he puesto en la piel de Bestia, hubiera sido más simpático y hubiera pensado que... No, hubiera sido más simpático pensando que la gente no tenía la culpa de que se haya convertido en una Bestia y hubiera ido corriendo a por Bella cuando se había ido del Torreón.

Muy bien.

- Me pongo en la piel de Bella, como ella creo que hubiera ido a buscar a mi padre y dejaría que él regresará a casa, en cambio hubiera bajado a cenar con la Bestia algunos

días, creo que no soy tan valiente como Bella porque pues no le hubiera robado las llaves de esa forma tan descarada, porque hubiera intentado salir corriendo. Y le habría hecho algo de alguna... Algo, por haberme tratado tan mal.

Algo dices, te habrías vengado de alguna forma.

- Sí.
- Si hubiera sido Bella a la hora de ver a su padre en la cárcel habría dicho que se quedará el padre en la cárcel porque al ser más viejo igual le quedan menos años de vida, pues... Pues eso.
- Es tu padre.
- Ya.
- Pobrecito.
- (Risas).

¿Alguien quiere desarrollar su idea?

- Yo quiero poner más pero no me cabe.

Pues pon más.

- ¿Detrás?

Sí, pon más, pon más. A ver, me han parecido muy interesantes todas las reflexiones. Entonces, como tengo que elegir una, y lo mismo da una que otra, voy a elegir la tuya sobre que... Repítelo porfa. Así lo escuchamos todos y podemos comentarla.

- No sé si hubiese tenido el valor de hacer lo que hace Bella por su padre pero si llegase el momento en el que Bestia me cuenta la historia del hechizo me compadecería por él y lo amaría para poder romper su hechizo.
- Eso es lo que hace en la de dibujos.

¿Eso es lo que hace dónde? ¿En la otra versión dices? En la versión de Disney ella... bueno pero no sabe... En la versión de Disney ella no sabe tampoco el tema del hechizo, lo descubre al final.

- Yo en realidad no sabía que le había pasado eso a la Bestia. Por eso no sabía qué hacer
- Ah, pues yo sí.
- Qué hacía ahí la flor para...
- Yo en el cuento de Disney al verla que la he visto varias veces me llama poco porque la rosa no entendía que...

Entonces creéis que no habrías actuado igual que Bella. En vez de quedaros en vuestra habitación me planto y no pienso bajar porque hasta que no me trates bien no pienso bajar sino que habrías bajado igualmente.

- Sí pero con mucho miedo.
- (Risas).

Con mucho miedo. Pero entonces ¿por qué?, ¿por qué habrías bajado?

- Yo habría bajado solo algunos días para que los otros supiera que no está bien lo que ha hecho pero claro no me puedo quedar en la habitación ahí solo comiendo comida porque al final se va a dar cuenta de que le estoy robando comida entonces yo hubiera bajado algunos días a cenar con él hubiera cenado muy rápido y sin hablar con él ni nada ni mirarle ni nada.

O sea, hubieras bajado a cenar con él como estrategia para poder sobrevivir, alimentarte, sin que sospeche que le estás robando, o sea el motivo es por eso, muy bien.

- Yo por conocer más a la Bestia y saber más porque está allí o conocerlo más.
- Yo hubiera bajado como dice Carla, no todas las noches porque eso me parece que la Bestia me está controlando a mí, me está obligando a bajar, habría bajado unas cuantas noches y hubiera hablado con la Bestia para intentar crear un vínculo no sé aunque me haya encerrado en mi habitación sí voy a estar con esa persona durante mucho tiempo mejor llevarnos bien que llevarnos mal. Entonces intentaría ser amiga de la Bestia.

Intentarías bajar y ser amable para crear un vínculo. ¿Tú querías participar en este concepto?

- Si hubiera sido Bella...
- (Risas).

Pero déjalo leer, a ver, si hubieras sido Bella...

- Venga ala, sigue...
- Si hubiera sido Bella, lo amaría, a Bestia...

Chicos, ¿qué os pasa? Venga, que queda un cuartito de hora. Vamos a aprovecharlo.

- (Risas).
- Venga, para ya.
- Hubiera cenado con él...
- (Risas).
- Oye...

(Interrupción de la actividad. Recogemos papeles y bolígrafos y pedimos un poco de concentración).

Venga, comenta. (Lo leo yo). "Si hubiera sido Bella, amaría a Bestia, hubiera cenado con él y algo más". Muy bien. ¿De verdad es lo que habrías hecho? Pues muy bien. Ahora íbas tú.

- Ah vale. Pues que en el concepto de (nombre), me parece bien aunque si date cuenta... el amor verdadero no es solo ser amigos.

- Ya, pero siendo amigos es más fácil poder amarte sin... (murmullo).

A ver, lo que comentáis es que tú habrías bajado y tú lo mismo hablar con él y conocerle más y crear un vínculo y quizás ser amigos, tú le comentas que eso está muy bien pero solo siendo amigos no se llega uno a amar, porque lo que necesita Bestia es algo más que un amigo, necesita una mujer que esté enamorada de ella, de él. Entonces tú respondes que es mucho más fácil amar a alguien que es amigo tuyo antes que no a un desconocido. Venga.

- Que a ver, yo hubiese bajado todas las noches para ser amigo de Bestia y así que él... Para que él no cerrase la puerta y las ventanas para yo poderme escapar más fácil.

Ah, vale. Para ganarte su confianza pero luego huir. No para ganarte su confianza y quedarte ya en plan amistad. Vale, vale, muy bien.

- (Risas).
- Hay algo que no entiendo. Cómo vuelve al pueblo andando.
- Con patas.
- (Risas).

Bueno, poco a poco.

- No lo sé. Es que yo haría lo mismo que Carla. Bajaría pero no le hablaría.

Bajaríais por subsistencia.... a ver, aquí bajarían y entablarían, más o menos, amistad pero con la intención de que él baje la guardia y poder huir. Por allí, con intención de hacer amistad. Y por aquí, con intención de que no sospeche que le estamos robando comida.

- Y también para yo así poder comer pero nada comer así sin hablar y sin nada.

¿Y tú? Y tú qué habrías bajado a cenar todos los días y algo más. Entonces mi pregunta es ahora... A ver, me dirijo a vosotras primero porque sois las que habéis respondido esto pero va para todos, todos podéis responder, quedan 5 minutos, qué pena. ¿Creéis que la Bestia...? Bueno la Bestia trata mal a Bella en este cuento, lo habéis leído no, y ella le contesta "no pienso cenar con alguien que me trata mal, que me humilla, que me insulta...". Entonces, ¿creéis que si ella, en vez de mantenerse encerrada, hubiese bajado a cenar, él al final habría acabado siendo amable? ¿Creéis que si ella se hubiese mostrado cariñosa, a pesar de él ser un borde, ella, la Bestia, habría cambiado?

- Yo creo que sí porque así hubiera más confianza en la demás gente.
- Yo creo que hubieran podido pasar dos cosas: o lo que dice Carla que hubiera empatizado con ella, o que se hubiera creído que como yo estoy bajando a cenar todos los días es que él me tiene controlada.
- Yo creo que según él, él puede o ser más amable o ser cada vez más agresivo.
- ¿Ein?

O ser cada vez más agresivo... Tú crees que si Bella empieza a bajar a cenar él puede con el tiempo cambiar y ser cada vez más amable o con el tiempo cambiar y ser cada vez más agresivo.

- Sí.

¿Y eso? ¿En qué te basas o cómo te ha venido este pensamiento?

- No sé.

Si lo quieres comentar...

- A mí me da igual. Teniendo confianza, yo creo que ya tiene confianza, y lo encierro.

- (Risas).

O sea, aprovechas que ella es la que baja la guardia y no se envalentona tanto para ser todavía más fuerte. ¿Eso es lo que estás queriendo decir? (Asiente). Muy bien.

- Yo creo que, como Bella, si hubiera bajado todas las noches, para que la tuviera controlada y tal... que le tiene miedo y está haciendo lo que él dice para que no le haga nada, entonces sería un poco más agresivo para que, poco a poco, hiciera más cosas por él. Y al final llegar a amarlo sin querer.

Llegar a amarlo sin querer.

- Pero es que no...

- Yo creo que hubiera sido Bestia más amable porque ya se conocerían un poco más y ya creo que confiaría más en ella porque bajaría más... Estaría más tiempo con él.

O sea, aquí la cuestión es que Bella y Bestia... O sea, si Bella en vez de hacer lo que hacen este cuento hace lo del cuento que conocéis todos de Disney, entonces habría pasado lo que pasa en Disney, que cada vez es más amable más amable hasta que se enamoran de verdad. O, por el contrario que cada vez es más agresivo más agresivo porque como ha visto que es capaz de controlarla, pues cuanto más agresivo más control sobre ella y ella cada vez más obediente. Eso lo has comentado tú, y tú has comentado también que cada vez más agresivo para poderla tener más encerrada todavía. Son las dos posibilidades que habrían sucedido si Bella hubiera bajado a cenar ¿no? Es lo que estáis comentando.

- (Murmillos y comentarios entre ellos).

Comenta, comenta que has levantado la mano.

- Yo quiero añadir que sobre todo esto sería como pasear. O leer juntos, no sé.

¿Cómo? ¿Perdona?

- Pasear, leer juntos...

Eso es lo que harías, si fueses Bella, ¿eso es lo que harías con Bestia? Pasear, leer juntos...

- Sí, ya que le gusta tanto leer...

Si le gusta tanto leer podría compartir su afición con él, es lo que estás diciendo ¿no?

- Sí.

Muy bien.

- (Murmullos).
- ¿Y cómo lo sabes?
- ¡Porque lo dicen!

Porque lo dicen, lo dice el cuento, al principio.

- Ah, es verdad.
- (Murmullos).
- A ver, una de las opciones que podría pasar es que la Bestia se va haciendo más agresiva con ella para tenerla controlada y así al final pudiera amarla pero por obligación.
- Pero eso no... No.
- Pero ella, si quiere, ella... Ella al principio se ha valorado y ha querido ir contra él. Entonces si ella se valora para eso, pues también se podría valorar para hacerle frente a la Bestia.
- Es una opción que podría.

Y tú has dicho que no porque...

- Pues porque no sé rompería el hechizo, de todas formas, porque una persona no puede ser obligada amar a alguien porque si no lo quiere de verdad entonces no sería amar y no se rompería el hechizo.
- Es verdad.

Esto lo comenta, que no sé si estabais escuchando cuando lo ha dicho, cuando tú has comentado, Alba, que cada vez sería más agresivo y entonces la tendría más controlada y la obligaría amarla, a amarlo, jolín qué lío con la Bestia... Ella ha comentado "no, no podría obligarla porque no puedes amar a alguien por obligación" o tú no puedes estar... O sea, tú no puedes hacer que una persona se enamore de ti a base de imponerte y controlar, ¿estáis de acuerdo?

- Sí (la mayoría).

En eso estáis de acuerdo todos, ¿no? Tú no puedes controlar a una persona tanto como para que se llega a enamorar de ti.

- Sí, pero lo máximo que pide Bestia es poder... Que alguien lo ame para poder romper el hechizo.

¿Y tú crees que podría conseguirlo a base de someter a Bella y controlarla?

- Podría manipular su mente pero no podría conseguirlo...
- (Risas y alboroto).
- Aunque sea lo que más quiera, no podría conseguirlo.

Podría manipular la pero no llegará hasta el punto de que ella lo ame.

- (Alboroto)

¿Sí? No, que veo que te ha llamado la atención lo de controlar su mente.

- Una cosa es amar y otra cosa es querer.
- (Alboroto).
- Yo creo que no existe.

¿Crees que no existe el qué, perdona?

- Las máquinas lava cerebros.

Las máquinas lava cerebros.

- (Alboroto).
- ...manipular su mente...
- Para lavarle el cerebro.
- (Alboroto).

No creo que se esté refiriendo a... con una máquina ¿no? Creo que se está refiriendo más con su actitud. Si podría llegar a manipularla.

- Hacer parecer que es interesante o...
- (Alboroto).
- Pero si no... Desde la impresión primera más o menos...
- Tengo una duda... Bueno, no.
- Si no le ha parecido amable no creo que... ya se queda con eso.
- Ya, ya.

La primera impresión te parece fundamental.

- Sí.

Aunque luego queden, hablen más y eso.

- Yo creo que conseguiría que amara la Bella siendo que... Bueno, que lo amara la Bella, por como es y también enseñándole y diciéndole, bueno. Intentando que sepa ella que en realidad sí que le ama. Él.

Él la ama a ella. ¿Creéis que él la ama a ella?

- No (varios).
- Sí.
- Ella...

Él no la ama pero quiere que ella lo ame a él.

- Sí.
- No.
- (Alboroto).
- No, yo creo... No. Que conseguiría Bestia que le amara Bella por cómo... Sabiendo Bella que él le quiere a ella.

Vale, a ver si lo estoy entendiendo. Vosotros creéis qué Bestia sería capaz de enamorar a Bella si Bella se diese cuenta de que Bestia la ama.

- No (varios).
- Sí.

No estáis de acuerdo.

- No.
- Y también pasaba mucho sin conocerse más.
- No sé (varios).
- Si no le cae bien...
- (Alboroto).

Comenta, comenta.

- Que yo tengo una pregunta sobre el libro y la película y todas las versiones. Que es que ¿cómo Bestia sobrevive? ¿De dónde saca la comida?
- Pues porque ¿no ves que era un príncipe rico antes?
- ¿Pero no se le ha acabado?
- Claro, es verdad... Estará caducada.
- A lo mejor es que congela la comida y pues se la va calentando.
- (Risas).
- Entonces va y sin que se dé cuenta...

La verdad es que es una pregunta para la que no tengo respuesta y sin palabras me habéis dejado en la última pregunta, y con esto ya lo damos por terminado. Lo cierto es que me ha

gustado un montón y me gustaría poder seguir una hora más porque creo que han salido cosas súper interesantes, pero no se puede...

Aplausos, gracias.

TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN LITERARIA

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA SOBRE “NIÑA BONITA”

(Colegio público urbano)

Vamos a aprovechar para poder desarrollar un poco más los conceptos que queráis vosotros. Vamos a hablar de lo que vosotros queráis, lo que os evoque.

- ¿Qué significa evocar?

Que te sugiera, cosas que te vengan a la cabeza después de haber leído el cuento. A ver qué creéis que la autora nos está queriendo contar. Podemos ir en orden, podéis levantar la mano, lo que queráis.

- Levantar la mano.

Venga. ¿Qué crees que la autora nos quiere contar?

- Creo que la autora nos quiere contar lo guapa que es esa chica y como es su vida, más o menos.

Nos quiere contar la historia de una niña muy bonita. Muy bien ¿qué más?

- También nos quiere contar que todos somos diferentes, que no podemos ser como nosotros queramos.

(Alboroto)

¿Que no o que sí? [Susurrando: por favor, no hagáis ruido porque entonces no me entero]. Es que lo tengo al lado y no le oigo... Dime...

- Pues que todos somos diferentes, no podemos elegir ser negros, blancos...

No se puede elegir, somos como somos, cada uno es único, muy bien. ¿Qué más?

- Que tienes que estar orgulloso como eres tú.

Muy bueno.

[Un niño se queja porque están todos muy apretados]. Haced un poco de hueco. [Se mueven las sillas y se amplía el círculo]. Lo que estáis diciendo todos es súper interesante. Es una autora que nos cuenta la historia de una niña, la niña que le gusta a ella. Además, nos dice que todos somos únicos, que tenemos que estar... que tenemos que estar orgullosos de cómo somos. ¿Qué más?

- Pues, que si te das cuenta en una página del libro que sale... en la ciudad la niña con su madre, ella es como súper brillante, encima como cuando estás malo y vomitas.

- ¿Qué?
- Es la única que brilla porque todo es como de color desgastado.
- Ella es súper brillante.
- Es como que es especial.
- Sí, que es diferente a las demás.

Creéis que, a través de las ilustraciones, la autora de las ilustraciones nos quiere mostrar que esa niña es especial. Brilla más que el resto porque el resto están así en plan dibujados grisáceos. Y como que destaca entre la multitud.

- Sí.

Y tú, perdona que te he interrumpido.

- No, que era la única negrita del pueblo ese.
- Bueno no, porque no han salido todos.
- Pero hombre en la foto.

¿Y qué sugiere eso? Venga están saliendo cosas súper interesantes. Entonces, quiero que todos comentáis de lo que dicen los otros. Somos únicos, debemos estar orgullosos nosotros mismos. La niña de este cuento nos la quieren mostrar como si es única. ¿Es única para quién?

- [Hablan varios y se solapan las voces] para su madre, para su padre, su familia... para su madre... para el conejito.

Para todos, para su madre, su padre, para el conejito.

- Es muy raro que el conejo sea el mejor amigo de la niña. Yo tengo mis gatas que son súper amigas mías y duermen conmigo. Cuando me quedo sola en casa lo único que hago es estar con ellas. Ellas están alrededor de mí, yo veo la tele, las acaricio, ronronean. A veces prefiero estar con mis gatas que otra cosa.

Pues si tú eres así con tus gatas, entonces lógico y normal que la niña negrita sea tan amiga del conejo, ¿no? Es para ella como tú con tus gatas. Dime...

- Y otra cosa los conejos no hablan. Entonces, cuando le pregunta la niña cuál es el truco para que sea tan negrita pues cómo le puede entender la niña...
- Hombre ya, es un cuento [hablan a vez varios niñas y niños] es un cuento, es ciencia ficción.

[Un niño comenta que tiene picores por su piel atópica, sus compañeros hacen comentarios].

Volvamos al cuento. A ver están diciendo que es un poco raro que un conejo habló y entonces otro compañero le ha respondido que es ciencia ficción. A ver qué más queréis decir por ahí...

- Es fantasía.

Es fantasía, ¿no? Como los cuentos maravillosos de princesas, de hadas, de brujas, de dragones...

- Es como cuando yo era pequeña que jugaba con las Pin y Pon y decía “Ay, Fulanita ha ido a una fiesta, me encanta” [Risas, murmullos]
- A mí me encantan.
- Entonces es como lo mismo.
- [Susurrando] yo jugaba a las *Barbies* porque me obligaba mi hermana.
- Ah, yo también.

¿Jugabas a las *Barbies* por?

- Porque me obligaba mi hermana.
- Yo a las *Monster High*.
- Y siempre me pedía a las chicas.

Pero bien, ¿no?

- Yo le obligaba a mi hermano a que se pusiera las cosas de cuando yo era pequeña, hacía potitos y él se los comía
- ¿Acaso tienes una hermana?
- ¡Un hermano!
- Ah, vale

Jugabas a que tu hermano era tu bebé.

- Sí, le tapaba y le decía “pero que bebé tan alargao tengo...”
- Eso era lo que hacíamos mi hermana y yo [risas].

¿El qué?

- Nada, nada [risas].

A ver, por partes, ahora me contaréis un poco más de esas *Barbies*. Cuéntame.

- Que en los cuentos todo es fantasía, que nada real, a no ser que ponga en la portada: una cosa en hechos reales.

Muy bien.

- Hay cosas que son reales.
- Es que mi hermano y yo cuando jugábamos, cuando era súper pequeño, tenía 2 años, siempre que jugábamos a juegos, yo siempre en vez de decirle Víctor lo llamaba Vitol [risas].
- Pues que, en las Pin y Pon, lo mismo que ella. Pues no puede ser real porque las mascotas son casi más grandes que las personas y también porque si no, se moverían, hablarían...
- En mi otro colegio de Valencia hacíamos cada año una cosa de disfrazarnos lo que nos diga... en todo ese mes, nos dice el director lo que teníamos que vestirnos y un día les dijo a mi hermana y a los de cuarto que se disfrazaran de superhéroes. Entonces, mi hermana, en vez de disfrazarse de las chicas estas...
- Wondewoman, por ejemplo.
- Se disfrazaba de Spiderman.

- Una vez yo, teníamos unos disfraces antes mi hermana y yo, y una vez un amigo de mi hermana [ininteligible] yo siempre que me decían de ir en tacones, tenía que ir vestido de los de jota.
- ¡Yo me pongo tacones de la abuela!

A ver, nos están contando sus historias familiares de disfraces y muñecas ¿qué opináis de disfrazarse, por ejemplo, una chica Spiderman?

- Yo pienso que es como una persona puede ser gay o lesbiana, pero es que es lo mismo. es lo mismo. Por ejemplo, yo a mi hermano le ponía vestiditos y me reía y le hacía fotos. Y era para pasar un rato divertido.

Te reías por diversión, no como burla. Te parecía gracioso.

- Qué significa que... por ejemplo, yo, a mí me gusta Spiderman, imagínate, o me gusta el fútbol. Una vez me fui a la por la calle con el esto de fútbol de mi hermano y entonces, no sé, todo el mundo me miraba. Y yo decía “pues vale, miradme, porque estoy muy guapa, que sí, ya lo sé”, pero ¿qué más me da? Mira, a Carla le gusta el fútbol, a mí también, pero me gusta cuando me da la gana, ¿no? Y cuando quiero hago lo que me da la gana porque quiero.

A ver como habéis levantado la mano todos, vamos por orden.

- Yo un día me puse una camiseta de mi hermano de mi club de tenis, era de chico, me ponía sus pantalones, hay veces que la gente también me miraba raro y a mí me daba igual porque, por ejemplo, si eres una chica y te quieres poner un traje de Spiderman da igual, porque todos es como si fuésemos iguales, chica y chico.
- Es como una lucha contra el abuso sexual.
- Es verdad.
- Es como los colores, dicen que las chicas solo le gusta el rosa, el amarillo y el morado, pero hay gente que también le gusta.
- A mi hermana le gustan el rojo y el negro.
- Antes el color de los chicos era azul y el color de las chicas rosa.

¿Qué os parece eso?

- [Varios al unísono] mal.
- Porque mi color favorito es el azul, el verde o el turquesa.

No te gusta que te digan cuál es tu color favorito. [Murmullos] Si habláis todos a la vez al final no se oye a nadie. Se oye sólo bla, bla, bla, bla. Entonces vamos por partes. Muy interesante todo lo que estáis diciendo.

- En el Caixa Fórum, en 2017 creo, que fui con la ludoteca y me vestí de no me acuerdo qué, pero me vestí de algo de chica.
- Sí, se vistió de animadora.
- Porque las chicas de me eligieron a mí para vestirme y salí así, di una pequeña vuelta por un trocito del Caixa Fórum y estaba así todo el rato y, por un momento, porque

había una familia ahí mirándome así, raro, y me empecé a ponerme rojo y me di la vuelta y me fui a donde estaban...

O sea, tú te estabas divirtiendo disfrazado de chica, de lo que fuese el disfraz, que no te acuerdas, y te sentiste observado como si alguien pensará que eso está mal.

- Sí.

¿Y qué opinas de eso?

- Pues mal.

A estas alturas todavía encontráis gente... os habéis encontrado en situaciones en las que os han mirado mal... has levantado antes la mano y la has vuelto a bajar, ¿quieres decir algo?

- Sí, que es que lo de los colores, lo que ha dicho Sara de que a las chicas le gusta el rosa, el amarillo y el morado... No, porque a mí me gusta mucho el amarillo y tengo camisetas amarillas, moradas, rosas, tengo de todos los colores, que a mí me da igual que me miren mal porque la lleve rosa.

¿Y tú sí que sientes que te pueden mirar mal, por llevarla rosa?

- No.

No.

- Yo tengo muchas camisetas, del Hernán Cortés, de fútbol, a todos nos dieron una camiseta rosa de este oscuro.
- Fucsia.
- Sí. Entonces, salíamos siempre con ella a jugar al fútbol, pero la gente nos miraba como si fuéramos ridículos y ahora se la pone mi hermana porque a mí me está por aquí [se señala el cuerpo].
- ¿Puedo decir dos cosas?

Sí, claro.

- Pues que a mi hermana le gusta mi ropa y se pone la mía, y otra, que hay un chico de sexto del colegio que fuimos a un festival de "El gato con botas" y tuvo que salir y se tuvo que poner un vestido de ballet. Y también vino uno al colegio, de teatro. Y el chico ese se tuvo, el de tercero, el rubio.
- ¿Quién?

Bueno, mientras pensáis quién es...

- Pues que, por ejemplo, yo me pongo las cosas de mi padre, pero por casa, entonces eso da igual... Ahora ya no me acuerdo de lo que iba a decir...

Piensa y luego vuelves a levantar la mano.

- Un día estábamos en mi club, entonces, yo tenía frío y mi padre me dio su chaqueta que me venía por aquí, la gente me miraba y me daba igual y me ponía el gorro. Y como tiene una cremallera me la ponía hacia arriba y entonces nadie me veía la cara. Yo me pongo cosas de mi hermano y hay veces que mi hermano después se pone cosas mías.

Estáis repitiendo mucho, porque veo que muchos tenéis hermanos y hermanas, entonces os intercambiáis ropa y juguetes, que es lo lógico. Yo con mi hermano también intercambiaba, hemos jugado a lo mismo, hemos tenido juguetes compartidos. Y la ropa igual. Ahora me pongo la de mi marido, le puedo coger una sudadera. El caso es que, si queréis, luego retomamos lo que estáis pensando con la mano levantada. Es por reconducir un poco, ¿creéis que hay cosas de chicos y cosas de chicas?

- [Varios al unísono] no.

¿Todos creéis que no?

- Bueno, a ver.
- Bueno, a ver

Dos personas dicen “bueno a ver”. Tú primero...

- Hay cosas que pueden estar hechas para los chicos porque se dice que a las chicas no les gusta tanto jugar con eso, o porque digan, no sé, por algo científico, que al 50% de los chicos le guste más jugar con una pelota y a las chicas le guste más jugar con una comba. Puede ser eso, que sea más de chicos o de chicas.

¿Es porque hay estudios científicos que han demostrado que a los chicos y a las chicas le gustan cosas distintas?

- No, no.
- No.
- Imagínate que hubiera... podría haber una cosa de chicos y otra cosa de chicas, porque puede haber una cosa de una chica pero que en realidad sea de un chico, que tú lo veas y digas “anda, una chica lo ha pedido”. Pues no, va un niño y lo coge.

En conclusión, tú crees que hay cosas que nos las venden como para chicos y hay cosas que nos las venden como para chicas, pero en realidad no, que podrían jugar cualquiera con cualquier cosa, muy bien

- Según la gente dicen, pero no es verdad, dicen que las chicas son más flexibles que los chicos, pero Marcos, por ejemplo, hace el spagat y todo. La gente se ríe de él, porque como dicen que son más flexibles las chicas que los chicos...

Y es tan sencillo como responder que todo es cuestión de entrenamiento.

- A ver, por ejemplo, las chicas sí que son en realidad más flexibles o, por ejemplo, las chicas no pueden tener tanto músculo.
- ¿Cómo qué no?
- Porque los chicos los tienen más desarrollados

- No, porque hay chicas que juegan al fútbol y tienen más que los chicos [risas].

¿Creéis que biológicamente o anatómicamente somos distintos y eso condiciona?

- No, a ver, que no es que las chicas no sean tan... que no tengan tanto músculo, pero creo los chicos los tienen más desarrollados.

A esta edad no lo sé yo qué deciros... [Risas]. A ver... Sí, por alusiones. El del spagat, luego tú.

- Pues yo, en el colegio, ellas me han contado que me pueden enseñar a hacer algo, ellas me enseñan a hacer algo, y una vez que lo practicaba, entonces, me han contado que en gimnasia rítmica a donde van, pues que hay un chico, y no pasa que sea un chico.
- Bueno, ya no, porque se ha graduado.
- Y además la profesora estuvo contenta porque vino un chico, porque todo éramos chicas, no había ningún chico y, si no, pensaríamos nosotras que solo podían entrar chicas, pero después...
- Lo que había dicho Darío, que las chicas son más flexibles que los chicos, eso no es verdad porque una vez por la tablet vi a un chico que era súper flexible.
- Como Billy Eliot, por ejemplo.

Sí, es un bailarín. Sigue.

- Es que Miguel se quería apuntar a un club de gimnasia rítmica, artística, y entonces le decía que por qué no se apuntaba a la del colegio, y me decía Marcos que era de chicas, y yo le dije que había un chico y no pasaba nada.

O sea, en realidad, ser más flexibles o menos, o ser más musculoso o menos, parece que está demostrado que depende más del entrenamiento y del ejercicio que hagas. Porque yo flexible no soy [risas]. Yo hice gimnasia rítmica a vuestra edad, pero no lo he vuelto hacer. Y chicas musculosas, me gustaría veros viendo las Olimpiadas, y viendo las chicas que levantan 500 Kilos de pesas. Entonces, hablas como en general, ¿no? En general los hombres son más musculosos...

- Las culturistas son chicas también.
- No como que son más fuertes los chicos, es solo que... a ver cómo me explico...
- Vamos, que los chicos sois más musculosos, ¿no?
- ¡No!
- Que los músculos están más desarrollados, no es que seamos más fuertes, solo que...
- Cuando seamos mayores, cuando los chicos son mayores sí que tienen el músculo más fuerte

¿Pero porque lo entrenan o es de nacimiento?

- A lo mejor son más flojos, pero a los mejor tienen más moya.

Más moya [risas y comentarios]. Lo planteo de otra manera. Os planteo las dos opciones: por un lado, los niños y las niñas nacemos ya diferentes y entonces al nacer diferentes nos gustan cosas diferentes y cuando somos adultos somos súper mega diferentes. O nacemos iguales, pero como en el cole, en las pelis, en los libros, en nuestro barrio... como nos dicen que el

fútbol es para chicos y la gimnasia rítmica es para chicas, pues los chicos se entrenan más y son más musculosos y las niñas entrenan más lo otro y son más elásticas y entonces la diferencia la creamos nosotros.

- Para mí ninguna de las dos.

Ninguna de las dos. Bueno, todos vamos a hablar, creo que ya la última vez, porque se nos acaba el tiempo. Vamos a ir en orden. Intentad ser un poco concisos, vale, más que anécdotas que ya hemos contado, intentad dar vuestra opinión de lo que acabo de formular, por favor.

- Sigo otra vez con lo de flexible porque da igual que seas gordito o que seas flaco porque mi padre esta... [risas] está ancho, sí, tiene moya, y hace el spagat.

Ah, mira qué bien.

- Y mi padre el pino.
- ¿Tú padre?

Vamos a intentar ser concisos. Siguiendo.

- Por lo que han dicho del fútbol es para chicos y la gimnasia rítmica para las chicas, a mí no me gusta el fútbol, por una parte, porque juegan todos a todo, que por un día unas niñas estaban en el campo de tercero y cuarto, que está allá, y entonces no dejaban jugar a las chicas, porque decían “fútbol femenino, nadie juega”.

Había un grupo de chicas jugando al fútbol y no dejaban jugar a los chicos...

- Es injusto.
- El grupo de Carla.
- Pero los chicos tampoco... a veces, Yusef cuando estaba con nosotros, venía una chica y le decía, podemos jugar entonces decía Yusef “no, porque sois chicas”.
- Hombre, pero nosotros no teníamos la culpa de que hiciera eso.

A ver un segundito. ¿No, porque sois chicas y las chicas no juegan fútbol? ¿O no, porque sois chicas y este equipo es masculino? Porque es distinto. A ver, yo entiendo que existan equipos masculinos, equipos femeninos y equipos mixtos. Entonces, una cosa es...

- Me toca hablar...

Sí, es verdad, te toca a ti.

[Risas].

- Hay una cosa que me gustaría decir, porque hay una diferencia en la película *Titanic*...
- ¿Pero otra vez con el *Titanic*?
- Que no, que esto es diferente...
- [Varios se quejan]. ¡Es que estás siempre con el *Titanic*!

A ver chicos... ¿qué pasa con el *Titanic* ahora?

- Que, en la película, salían Jack y Rose, y cuando Jack y Rose se besaron, Jack era pobre y Rose era rica y eso no importaba porque había amor. Entonces, esa diferencia pues no importa.

[Risas].

Pues me parece interesante lo que acaba de contar. Y, además, nos gira la conversación que también súper interesante, porque yo creo que el tema chicos-chicas, ya lo hemos hablado, ¿no?, vosotros creéis que no tiene que haber cosas para chicos y para chicas, todos somos iguales y cada uno tiene que jugar a lo que le dé la gana, ponerse ropa que quiera, llevar el color que quiera. Vosotros opináis eso, no.

- [Varios al unísono] sí.

[Una alumna levanta la mano] ¿Vas a decir algo que tenga que ver con eso que acabo de decir o me vas a contar una anécdota?

- Anécdota.

Si es una anécdota lo dejamos para lo último, ¿vale? Prefiero terminar el debate antes. Que me encantan, ¿eh? Que igual ha sonado un poco brusco. Acabo de plantearos, que estamos aquí hablando del tema de chicos-chicas, pues que no me gusta que se rían si quiero hacer gimnasia rítmica, o no me gusta que me miren raro si me pongo la ropa de fútbol de mi hermano; esas cosas que tenemos súper integradas ya. Y él ha planteado, en vez de un dilema de género, chico-chica, ha planteado un dilema de clase, ricos-pobres, y el cuento que era en realidad el tema fundamental que venía a trabajar, habla del tema de etnias, ¿vale? Vivimos en una sociedad plural, multicultural, en este colegio habrá gente cuyos padres y abuelos sean de países de lo más variopintos, porque ya no todos hemos nacido aquí, ni de broma, de hecho, yo nací en Zaragoza, pero mis padres no. Entonces, eso es lo que plantea el cuento, ¿no? Que cómo muchas veces tenemos prejuicios hacia gente de otros países, de otro color, que hablan otro idioma, cuando todos somos iguales, somos igual de maravillosos. Entonces, en ese sentido ¿queréis aportar algo? Que tenga que ver con esto esta vez, por favor...

- Pues, eh, se me ha ido...

No pasa nada.

- Es que vi una película también de amor [risas] que uno era de África y otro era de España, y da igual porque la gente se piensa que su novio tiene que ser de España, que no puede ser ni de África ni de...

¿Tú te has encontrado con gente que opina así?

- O tienen que ser un chico y una chica.
- Es verdad, en Francia ahora han puesto una norma que es: la familia que vive en la casa tienen que vivir un padre una habitación, la madre en otra, un hijo en otra y otro hijo en otra ...
- ¿Por, por?
- ¿Y si no es así?
- Sí que es así...

- Pues yo quitaría la pared.
- Lo de la película, eso no, es de vida real que me ha pasado a mí. Que es que un niño pequeño, más pequeño que yo, yo le gustaba, y yo le decía “¿pero por qué me quieres a mí?”, “porque te quiero”, y sigo yo “pues vale”, y yo no le hacía caso porque no sé, digo, eres más pequeño que yo. Luego se lo cuento a unos amigos de mi hermano y todo eso, y me dice una amiga de mi hermano: “para el amor no hay edad”, y me quedé unos días pensándolo, será verdad, pero es que a mí no me gustaba ese chico, y no voy a... es que soy muy pequeña.

Si no te gusta ese chico no tienes por qué darle explicaciones.

- ¿Sabes qué le pasó a mi hermana en unos campamentos? A un chico le pidió matrimonio.

¿Un chico a ella o ella a un chico?

- No, un chico a ella... [risas].
- Eh, sobre la gimnasia rítmica... has dicho los que hacen fútbol son más fuertes, pero es que en gimnasia rítmica no solamente hay que ser flexible, para hacer el pino, para hacer la voltereta, para hacer el pinopuente, para hacer muchas cosas necesitas estar fuerte y para dar volteretas, porque si no, pues como que te caes y mi prima tiene 3 años y aún no tiene la fuerza suficiente para dar las volteretas.

Sí que hace falta fortaleza física para la gimnasia rítmica.

- Yo desde que comencé baloncesto, ahí es cuando me pidieron en Educación Física aprender a hacer la voltereta, ya al principio no me salía, pero después cuando me apunté a baloncesto, ya podía, ya resistía con todo el peso en los brazos,

Y es por la fuerza que ganaste en los brazos de entrenar, muy bien.

- ¿Puedo decir dos cosas? Uno, que da igual si eres chica o eres chico, porque hay gente que es transexual.
- ¿Qué es eso?
- Nació chico y se pasó a chica, o al revés.
- Entonces da igual porque a lo mejor una chica se siente chico y juega bien al fútbol mejor que otros y tiene músculos que un chico que tiene menos músculos.

O sea ¿una chica se siente chico y por el hecho de sentirse chico... por eso le gusta el fútbol?
¿No puede sentirse chica, ser chica, gustarle las muñecas y además el fútbol?

- [Varios al unísono] sí, sí.
- Y la otra cosa que... no sé, pero es que lo del fútbol, que tampoco digo que no jueguen las chicas, pero también les dejamos jugar, a Raquel y a los demás, pero ellos un día estaban jugando al fútbol, el grupo de Carla, y no nos dejaron jugar, y nosotros, al próximo día tenemos la bola nosotros, no les dejamos jugar porque además nos encalaron las tres pelotas y ellas no nos dejaron.
- Ya ha sonado el timbre...

Una pregunta, ¿dónde tendríais que estar ahora?

- En clase de educación física.
- No, pero ya se ha acabado. Ya ha sonado el timbre.

¿Ya os tenéis que ir a casa?

Comentan que algunos deben irse a casa, otros se quedan al comedor o tienen una actividad extraescolar.

- Yo vi una cosa muy bonita, porque un chico se ganó un Goya, porque se lo curro mucho en una película y ya que hizo eso, le pido matrimonio a su mujer en medio de todos.

Que guay, ¿por qué estamos hablando de esto? Madre mía. Me encanta, pero se me ha ido el tema. A ver, porfa. A ver el cuento, las diferencias interracial. ¿Habéis vivido...? Os lo voy a preguntar ya directamente porque no hay tiempo. ¿Habéis vivido circunstancias racistas en vuestra vida?

- ¿Qué es eso?

Isabel: racista es el miedo al que es de otra raza. U odio, más bien.

- No.
- No.

Xenofobia es miedo al diferente, racismo es odio al de otra raza, color, procedencia. ¿Habéis vivido o presenciado alguna circunstancia racista en vuestra vida?

- ¿O sea, si me cae mal el que es de otro sitio?

El debate daría para mucho más, me encantaría volver otro día.

- Pues yo, al principio no me importaba, hasta que paso una cosa, en el...
- Ah, lo de César.

Venga, cuenta rápido.

- Que estaba jugando con la pelota con mis amigos, y va, la coge un niño, que está en este colegio, además, que ha repetido curso, que se llama César. Entonces, era de otra raza y, al principio, hasta que pasó eso, que me la lanzó a la carretera...

Bueno, pero igual este chico es un poco “pedorro”, pero no tiene que ver con la raza.

- Es súper, súper malo.

¿Pero creéis que tiene que ver su procedencia o con su color de piel? ¿Sí o no?

- [Todos] ¡No!
- Es que, no va de eso... pero me cae mal un niño de mi clase. Por qué me llama pequeñaja, me llama hija de pu...

¿Se lo dices a los profesores?

- Sí, hombre claro.

A sea, es algo sabido.

- Claro, y también a Mario, que le pegó un puñetazo porque él me insulto y se cayó al suelo del puñetazo.
- A los españoles, no me acuerdo por qué, pero no les gustan los franceses.

¿A los españoles no les gustan los franceses?

- Ah, sí, porque una vez atacaron Zaragoza y casi...

¿Hace dos siglos, dices?

- Sí, cuando salvó Agustina de Aragón.

¿Pero no creéis que eso ya está súper obsoleto y ahora mismo los franceses y españoles nos llevamos fenomenal?

- Pero es que, aun así, en mi pueblo, cuando vimos la final Croacia-Francia, yo era único de todo mi pueblo que iba con Francia.

[Hablan todos a la vez sobre el partido. Entra una profesora para avisar de que debemos dejar la estancia porque van a cerrar]. Tenemos que cerrar.

- Adiós, adiós...
- Adiós.
- Yo quiero decir una cosa de lo que ha dicho Marcos. Que yo creo que ese niño puede hacer eso porque puede que no se sienta identificado con los demás. Porque puede ser diferente y que no se sienta identificado con los demás porque es diferente la raza. Por eso puede que le dé una angustia y de repente haga pumbaaa. Yo, a mí, yo le doy puñetazos a la almohada, cuando mi hermano me dice “eres la pequeña y tienes que hacer lo que yo te diga”, me pongo en mi cuarto y brrrrr...
- ¿Puedo decir una cosa?

Lo siento mucho, perdonad, ya no da tiempo, que me van a regañar

- Una cosa que ha dicho Sergio... de una chica que se cree chico, hay una niña de la otra clase, que se llama Raquel, que es chica y le encanta el fútbol y le encanta todo lo de los chicos.
- Un aplauso [aplausos].

Gracias.

ANEXO 4. ENTREVISTAS CON LOS DOCENTES

ENTREVISTA CON EL MAESTRO DEL COLEGIO CONCERTADO

Breve charla inicial.

Isabel: son preguntas relacionadas con tu manera de trabajar en el aula la asignatura.

Carlos: vamos hablando y ya está.

Isabel: cuéntame, ¿tú llevas en el Don Bosco toda tu trayectoria docente o estuviste en otros coles?

Carlos: llevo toda la vida trabajando lo que es trabajo de colegios, que llevo toda la vida aquí, 30 y tantos años desde el año 86', soy de los profesores fundadores de la cooperativa

Isabel: casi mi vida entera.

Carlos: entonces, un montón de años. He seguido todas las fases y todo el proceso de las diferentes leyes, de los diferentes momentos de angustia muchas veces en el colegio, pero bueno, ha sido una trayectoria bastante interesante.

Isabel: siempre con los últimos cursos de primaria.

Carlos: sí, siempre he estado... bueno, en principio con la EGB séptimo y octavo, como había especialidades yo trabajaba sociales. También física-química en un año o dos estuve al principio porque al profesor que sustituí era especialista en matemáticas, pero ya, a partir del segundo año creo que ya me centré en las sociales, eh, cuando estaba dividido en sexto, séptimo y octavo, que era el ciclo superior de la EGB. Y después ya cuando se hizo la reforma ya en quinto y sexto, fundamentalmente, he hecho apoyos en otras clases, pero lo que es la tutoría... (no termina la frase)

Isabel: la tutoría, porque en este colegio es solo es una vía, con lo cual solo llevas a los chicos 2 años.

Carlos: exactamente, nos planteamos hace poco con la LOMCE, como ya sabes, que se rompió lo que es el ciclo y se substituyó por curso, y nos planteamos si cambiábamos de tutor cada año o manteníamos aunque fuese a nivel extra oficial el trabajo de los dos años, nos parece interesante coger a un grupo, crear dinámicas de trabajo propias del grupo y mantenerlas durante un tiempo mayor que lo que es el año, porque nos dábamos cuenta de que empezábamos a hacer trabajo con ellos y a lo que empezábamos a ver resultados ya estábamos en marzo-abril y eso tiene todo un proceso de un año entero por eso no importa tanto ser más lento a la hora de ir haciendo cosas en clase, como que se vayan asentando bien porque en el segundo curso es cuando verdaderamente se aprovecha.

Isabel: el seguimiento se nota, me parece que los contenidos y los textos son similares, uno se apoya sobre el otro, no son temarios distintos.

Carlos: con la LOMCE hemos tenido cierta dificultad para adaptarnos a los contenidos porque se modificaban tanto la profundidad de los conocimientos. Como en la anterior organización había cierto desequilibrio entre lo que se había trabajado en los cursos anteriores y lo que se tenía que trabajar en el tercer ciclo y de hecho los padres se quejaban porque veían las cosas bastante difíciles, ha habido un proceso de adaptación y ahora no hay ninguna dificultad. Ahora se ha normalizado, pero sí que es verdad que la mayor parte de los contenidos se repetían a una profundidad diferente, nos centramos en la lengua, hablar, escribir y leer, fundamentalmente, y después lo que es la gramática intentar que asuman las diferentes clases de palabras, lo que la morfología de esas palabras. Que sean capaces de utilizar un tipo de palabras cuando le interese a la hora de escribir la sintaxis, también, estos niños parece como que no sea importante y cuando les pides que escriban son muy anárquicos, entonces, te pueden hacer oraciones subordinadas de subordinadas de subordinadas y llega un momento en que no tiene ningún sentido lo que escriben, vale, yo les digo primero lo difícil que es escribir y que es un proceso de reflexión, por lo tanto, que hay gente que escribe con una facilidad pasmosa, pero claro, después los contenidos no son lo suficientemente buenos, pues está bien, entiendo que es difícil. Les pido que hagan oraciones cortas separadas con punto, que hagan párrafos cuándo cambien de tema, un poco exigente en ese sentido, poco a poco vayan, vayan... y después con la rúbrica de la expresión escrita, yo también saben en qué me voy a fijar a la hora de calificar los ejercicios.

Isabel: ¿esa rúbrica la conocen ellos y la diseñas tú?

Carlos: sí, está por ahí colgada y nuestra página.

Isabel: son suficientemente conscientes en todo momento que se les va a exigir.

Carlos: sobre todo en ese tipo de actividades de expresión escrita, lectura, eh, porque en eso no hay controles, sino que simplemente los trabajos que se van realizando se van tomando nota de esos trabajos y ya está. En gramática como ya tiene su control particular es más fácil.

Isabel: a la hora de calificar o evaluar más bien un proceso de aprendizaje de expresión oral o escrita y la rúbrica, me puedes hablar un poco de ello ¿qué aspectos a destacar tiene? ¿la podemos mirar?

Carlos: te las puedo enseñar, las tenemos aquí colgadas. Se valora la lectura expresiva, y lo que se valora es el ritmo, la entonación, si realiza supresiones, si omite o cambia las

palabras, somos un poco tradicionales de toda la vida y lo que es la comprensión, pero más me gusta trabajar la comprensión a partir de una lectura reflexiva, interiorizada y para él mismo. Muchas veces que incluso yo cuando me pongo a leer en voz alta estoy pendiente de cosas que a lo mejor impiden comprender bien el texto que estoy leyendo, porque tengo que estar pendiente de las pausas, de la entonación, del ritmo. Entonces, tantas cosas que yo prefiero cuando hablamos de comprensión que sea una lectura interior, que sea una lectura silenciosa, vale, para eso también pues tienes un mecanismo de control que hay una serie de actividades, por ejemplo, yo les hablo del control de lectura de cada trimestre graduado de tal manera que ellos van viendo su propia evolución, entonces, valoramos tanto lo que es la velocidad lectora como la comprensión.

Isabel: ¿cómo se valora la comprensión?

Carlos: es simplemente, un diseño de proyecto que lleva muchos años y que lo único que hace es hacer una serie de preguntas para contestar tipo test a partir de una lectura y entonces, en función de los resultados, simplemente, no hay una valoración de la eficacia de lectura sino que, simplemente, la respuesta que normalmente está preparada para responder también para deducir a partir de la lectura hay alguna pregunta que no es de respuesta directa sino que tiene que pensar un poquito y deducirla. Hay diferentes tipos de preguntas por eso hay que estar preparado para eso.

Isabel: no solo se está hablando, por ejemplo, de la edad de un crío en una lectura luego se puede preguntar la edad a ver si la han retenido, si les ha quedado claro, según qué años tiene, pero te refieres que se hacen otros tipos de pregunta que tiene que ver con la deducción, de cómo se ha sentido, o algo así.

Carlos: sí, exactamente.

Isabel: ¿qué tal los ves? ¿qué tal es el nivel en general de los chavales quinto, sexto? ¿O vas visto muchas diferencias entre grupo?

Carlos: en este colegio tenemos niveles y vemos muchas diferencias en los diferentes grupos. Tenemos grupos de mayores capacidades en general, otros en los que tienen más dificultades, por ejemplo, el grupo con el que trabajaste tú era un grupo de capacidades justas, pero tenían mucho interés por hacer las cosas bien. Entonces, eso hacía que aparentemente esas dificultades que seguían existiendo, pero en el trabajo de grupo, en el trabajo colaborativo, cooperativo se les veía con ganas de mejorar y con interés por hacer las cosas y después tenían sus fallos en momentos. En cambio, el grupo que tenemos ahora que he llevado este año en quinto es un grupo que tiene un nivel intelectual mucho más elevado, es decir, tienen unas grandes capacidades, pero son unos incompetentes a la

hora de trabajar grupo. Entonces, hay que crear esas dinámicas, hay continuos roces entre ellos hay mucho ego, eso hace difícil trabajar con ellos a nivel de trabajo cooperativo, por ejemplo, pues hemos tenido que dar un paso para adelante y dos para atrás, eh, depende un poco del grupo y del curso. Sí que es verdad que nosotros nos quedamos con la imagen de finales de sexto y siempre nos encontramos con que a principios de quintos siempre son peores.

Isabel: bueno, mejoran en esos 2 años.

Carlos: claro, y en este caso concreto no vamos a tener problemas a la hora de que superen los contenidos tradicionales, pero cuando pretendemos conseguir algo más a nivel de grupo, trabajo colaborativo pues ya que sí...

Isabel: otro tipo de competencias.

Carlos: exactamente.

Isabel: que no van directas al contenido sino a las habilidades, muy bien. Me resulta súper curioso ¿los grupos se homogenizan? Es curioso, ¿es casualidad que se junten? Es que no entiendo, porque luego dentro de los grupos se verán las diferencias de unos con los otros, los que tienen más capacidad y otros menos, pero me resulta muy llamativo visto desde fuera que a nivel de grupo haya...

Carlos: ¿que haya tantas diferencias? Sí, sí.

Isabel: sí, pero no si es porque influye unos a los otros o...

Carlos: simplemente por la forma de ser del grupo, date cuenta que normalmente los niños van pasando de año se van creando una dinámica de trabajo y depende si se ha promocionado más lo que es el espíritu competitivo o el espíritu colaborativo, entonces, hay niños que tienen grupos que tienen cierta facilidad para actuar de manera determinada. Lo que cuesta es cuando hay unas dinámicas creadas modificarlas un poco en función de los intereses que en quinto y sexto pretendemos conseguir, sí que hay diferencias importantes...

Isabel: entre grupos, yo deduzco por lo que me estás contando que tú tiendes a orientar al grupo al trabajo cooperativo más que el competitivo a la hora de obtener resultados, de motivar, de fomentar el trabajo...

Carlos: yo desde el principio en la primera reunión de padres ya les comento que me interesa más la colaboración que la competición, vale, y les digo en primaria que bastante tendrán que competir entre ellos cuando tengan que hacer una entrevista personal para conseguir un trabajo que tienen que ser los mejores de los que vayan a hacer esa misma entrevista o cuando tenga que hacer unas oposiciones que van a tener que competir

necesariamente. Pero yo creo que en la etapa primaria hay otros valores que hay potenciar, desarrollar y uno de ellos es la colaboración y además reforzada porque todo el mundo a nivel social está de acuerdo con lo importante que es aprender a trabajar en grupo, aprender a trabajar en equipo.

Isabel: que te va a tocar en la vida, en el trabajo.

Carlos: exactamente, me parece que a nivel de universidad también se echa en falta ese espíritu de colaboración y trabajo en grupo con todas las dificultades y con todos los problemas que tiene. Reforzar un poco la idea que tenemos en quinto y sexto de desarrollar ese espíritu de colaboración y lo que se trata es de organizar la clase en grupos después de un proceso de adaptación que depende de cada curso, al final tienen que ser capaces de cada uno con su rol en el grupo pues aprovechar para conseguir los objetivos de forma individual. Porque el hecho de trabajar en grupo no significa que se difumina la responsabilidad individual sino todo lo contrario, lo que se refuerza es que en grupo somos capaces de conseguir los objetivos de forma individual, vale, no tendría sentido trabajar en grupo y que no te tuvieran una repercusión a nivel individual, por eso se hace hincapié en la rotación de los roles, eh, todo el mundo tiene que ser portavoz, coordinador, hacer esas relaciones públicas o el cargo que le toque.

Isabel: ¿les vas asignando tú los roles y los vas rotando?

Carlos: sí, sí bueno, a raíz de que hicimos varios cursos de trabajo cooperativo lo que hemos hecho es poner en práctica, adaptándolo un poquito a las características personales del profesor y demás, pero eso básicamente lo que hemos hecho ha sido adaptar lo que hemos trabajado en los cursillos a la clase.

Isabel: muy bien, y esto es a todas las asignaturas o solo en lengua de forma especial.

Carlos: la idea es que sea en todas las asignaturas, vale que es verdad que hay asignaturas que se prestan más a trabajar de esta manera, pero la idea es que el trabajo cooperativo sea a nivel de clase, independientemente del profesor que esté en esa clase.

Isabel: claro, porque dependiendo de la asignatura cambia de profesor.

Carlos: sí, cada vez más.

Isabel: cada vez más, es verdad. Con respecto a la asignatura de lengua tú notas que les guste, que les motiva o más bien al revés, me puedes hablar del grupo en particular con el que trabaje o en general, como me dices que hay de grupo distintos.

Carlos: en cuanto al área de lengua sí que es verdad los niños en general tienen dificultades para expresarse, entonces, lo que es la expresión oral en los cursos anteriores a quinto, se les ha facilitado entre comillas mucho lo que es la expresión porque con la

idea de facilitarles el trabajo muchas veces se les da las cosas demasiado hechas. Los libros en los que tienen que poner una palabra, hay que completar una frase, entonces, tienen pocas ocasiones en las que esforzarse, por ejemplo, por hablar o expresar una idea, un contenido o explicame que es esto. En quinto lo que intentamos es empezar a exigirles a los niños a que sean capaces, en lengua, que sean capaces de expresarse, tenemos que hacer actividades de forma oral en minutos y después crear momentos donde ellos tienen que hacer presentaciones, exposiciones y se expresen de forma oral. A nivel escrito es prácticamente lo mismo, han escrito poco y les pedimos que empiecen ahora ya a escribir ya elaborando sus propias propios escritos. Partimos de cosas sencillitas, le damos muchas pistas, ejemplos para que ellos sean capaces de hacer algo parecido al modelo que tienen delante. Con la idea de que poco a poco vayan haciéndose más autónomos a la hora de escribir, como te he comentado antes que escribir es difícil, vale, entonces hay una variedad de niveles grande entre los diferentes niños es una de las cosas que más se ve, porque de comienzo de la forma de ser de cada uno, del proceso que tiene de años anteriores. Claro, la expresión escrita, y de la expresión oral, sí que nos cuesta y tienden los niños a no gustarles, vale, pero porque es un mínimo de esquema, lo que le fastidia mucho es cuando estamos escribiendo una historia y para escribir la historia no podemos empezar a escribir “pin pon” sino que vamos a pensar personajes que van a intervenir de historia, qué les va ocurrir a esos personajes, en qué tiempo y en qué lugar transcurre la historia, vamos a pensar un final. Todo esto con la idea de empezar con cierto orden, aunque podemos modificar ese esquema lo largo de la historia, pero así que tengamos claro un poco el esquema. Entonces, cuando les das un esquema ya se cierran un poquito, aunque lo hagas por parejas o por grupo, bueno vamos a escribir esta historia entre los cuatro pensamos en donde, lugar, personaje lo que les ocurre y el final y cada uno lo hace individualmente pero aun así les cuesta. Otra cosa es la lectura expresiva, lo que hacen muy bien en general todos los niños.

Isabel: ¿qué es exactamente la lectura expresiva?

Carlos: en voz alta. La lectura en voz alta.

Isabel: les gusta.

Carlos: no es solamente que les guste, es que lo dominan.

Isabel: a nivel de interpretación.

Carlos: de leer en voz alta, pues eso, lo hacen bien y se nota que ha sido un proceso de trabajo, de cursos anteriores para dominar una cierta técnica a la hora de leer. También

hay niños que tienen sus dificultades y leen peor, pero en general en los cursos, la lectura expresiva, es bueno, lectura en voz alta.

Isabel: estoy tomando nota de cosas interesantes qué estás comentando, que me gustaría hacer hincapié, por ejemplo, cuando comenzamos a hablar has comenzado a decir que les ayuda a reflexionar, me pareció súper interesante, porque es verdad que la literatura es lo que les ayuda a desarrollar su mente, a tener sus propios pensamientos, y me gusta que les pones ejemplos para que ellos escriban igual y que poco a poco se vayan separando, porque al fin al cabo a escribir se aprende leyendo, tienen que leer para poder escribir. Y, por último, me ha resultado curioso el hecho de que, cuando se lo pones en forma de esquema, parece que ya les da rechazo, lo asocian a la tarea...

Carlos: yo creo que para ellos leer es algo lúdico, que pueden hacer a su aire, pero llega un momento en que hay que iniciarles un poco en lo que es ya hacer un trabajo para obtener unos resultados. Lo que se trata es de aprender a escribir con las dificultades que se tenga.

Isabel: claro, son dos factores, motivarles a leer como afición, muy saludable para la mente, y otra es que aprendan a estudiar, a leer textos para luego puedan trabajar con ellos y poder estudiar a niveles superiores.

Carlos: la lectura también, la lectura yo entiendo que es algo fundamental, bueno, y nosotros en la biblioteca de aula hacemos que los niños lean. La idea en general es introducirles el hábito de la lectura, hay niños que por propia iniciativa ya son capaces de coger un libro leerlo, vale, hay niños que solo leen prácticamente lo que se les ha obligado. Entonces, en quinto se les dice a lo largo del trimestre tienes que leer 3 minutos, no que tengan la idea de una fiscalización, sino con animar a la gente que tiene más dificultades a que tenga un poquito más de motivación, es porque saben que no vas a comentar en el informe de evaluación si has leído, no has leído los tres, eso para los niños que leen no le supone nada, pero para los niños que no les sirve como un acicate para que lean.

Isabel: ¿pero resulta? Porque es una motivación más por decir, me van a evaluar, no porque nazca de mí el interés.

Carlos: además se les habla continuamente de la importancia que tiene la lectura para ampliar el vocabulario, esa es otra de las cosas, hemos hablado antes de la expresión oral, con dificultades porque no tienen vocabulario suficiente, vale, para mejorar vocabulario, tienen un hablar limitado, pero conforme vayáis leyendo ese vocabulario se va ir ampliando, se refleja en todas las asignaturas. Estamos hablando de lengua, pero es en concretar demasiado lo que es la asignatura, lo de la lengua es que se traslada todas las

demás áreas, estamos haciendo Ciencias Sociales y hay hacer un análisis de un texto, hay que ver cuáles son las ideas más importantes, hay que ver qué palabras no entiendo. Entonces, hay que expresar esas ideas, claro para expresar esas ideas, una de dos, o tienes un vocabulario amplio personal que te permita comentar los contenidos o te tienes que apoyar en el libro de texto y ahí viene la memorización. A estos niños les resulta muchísimo más fácil memorizar que analizar la información, esa es otra lucha porque los niños “estúdiate esto y te lo pregunto” entonces, eso lo hacen de maravilla, le resulta fácil, sencillo, a todo el mundo a los niños, a los padres, a todos porque es muy claro. Cuando le dices, no, me tienes que explicar con tus palabras, tienes que hacer un resumen del contenido pero personal redactado con tus palabras, vale, hay una gran variedad desde los que son capaces de no necesitar el apoyo del libro más que para las cuatro palabras clave, hasta otros que tienen menos capacidades de expresión y que se tienen que apoyar en el texto del libro literalmente.

Isabel: respecto a la lectura, yo estuve con el grupo en quinto y en sexto. El primer año con “El príncipe rana” y luego con los dos siguientes cuentos que traje, a los mismos chavales les pase un cuestionario de hábitos lectores y la verdad es que soy consciente del sesgo de que me contestaban igual quizás lo que quería oír, no lo sé, algunos puede ser.

Carlos: no recuerdo.

Isabel: salieron unos resultados formidables de que les encantaba leer, que eran súper lectores, salvo alguno en particular que decía “no porque me aburro” o “me gusta a veces” pero en general, muy buenos lectores todos y luego nombraban muchos títulos. Eso es lo que yo obtuve en mis cuestionarios ¿es la percepción que tú tienes?

Carlos: sí.

Isabel: ¿puedes confirmar que esa información es real?

Carlos: cómo estás enfrascado y centrado en un grupo de los que he trabajado en quinto, sí, pero ya te he comentado antes que los que están ahora en primero de la ESO que son con los que trabajaste tú tenían unas muy buenas actitudes en lo intelectual, eran menos capaces que este grupo, pero lo que es el hábito lector lo cogieron bastante bien, muy bien. Fue un proceso prácticamente natural, sin necesidad de reforzar en exceso la maquinaria de tal manera que llegó un momento no hacía falta ni fiscalizar cuántos libros, así como en este año sí hemos tenido que estar más repitiendo y en la asamblea los encargados de biblioteca “fulanito que no has leído nada, menganito que no has presentado ninguna ficha de lectura, mira que ya ha pasado un mes” ha habido que estar

continuamente batallando, con el grupo que estuviste trabajando no hubo necesidad de hacer eso.

Isabel: yo me quedé maravillada, es que leen un montón. En los distintos coles que he estado les hacía una encuesta: ¿cuánto te gusta leer? Todos ponían “me encanta, vivo mil aventuras” ¡bueno una pasada! ¡qué suerte! Aunque depende del grupo tampoco puedo trasladar estos datos a la realidad del universo porque no cada grupo será...

Carlos: tampoco variará en exceso, pero sí es verdad, por ejemplo, si lo hubieras hecho con este grupo sí que hubiéramos visto diferencias. Diferencias... pues estamos hablando de 25 niños, cinco o seis niños que te hubieran dicho que no les gusta leer, ni quieren leer más que lo que les obligues. En cambio, eso en el grupo anterior creo que no existía a lo mejor uno o dos, no recuerdo exactamente, pero no se notaba tanto.

Isabel: se veían respuestas sólidas, luego les pedía títulos y me daban muchos. Eso significa que de verdad se los leían, y respecto a los títulos estuve indagando pues son títulos así infantiles con los que yo no estoy tan familiarizada respecto a mis lecturas, pero es verdad que los he ojeado mucho en las tiendas y tal. Entonces, ¿tú les orientas en sus gustos o leen lo que quieren, esa biblioteca de aula, ese corpus, lo creas tú?

Carlos: tenemos esa biblioteca de aula, no está todo lo actualizada que a nosotros nos gustaría porque cada día los libros son más caros y hay que repartir el dinero entre más cosas, pero sí que partimos de la idea de una biblioteca donde se intenta que haya una variedad de intereses, editoriales, también de profundización, aunque dentro de la gama de los 9 años a 11 años, que tengan posibilidad de elegir entre una variedad de libros. Lo que hacemos, de vez en cuando, listas de qué libro te gustaría leer, vale, entonces, a partir de ahí sí que se intenta que cuando compras libros se adapten un poco a esos gustos. Y lo que sí hacemos últimamente sobre todo desde que disponemos de menos dinero, es que participen ellos en la elaboración de la biblioteca del aula trayendo uno de su casa, yo hablo con los padres y les digo que convendría mejorarla y ampliarla la biblioteca, traer un libro de los que tienen ellos en casa, los tenemos aquí durante el curso y al final del curso se los vuelven a llevar. Es verdad que son los que más éxito tienen, entonces, tenemos veinticinco libros más, decirles a los niños no llevéis los libros de primero, traed un libro que os haya gustado a vosotros y que lo hayáis leído recientemente este año, el año pasado, pero no me traigas el libro de primero, de segundo, pero sí que son los libros que son los más elegidos.

Isabel: entre ellos se intercambian los gustos, en líneas y temáticas.

Carlos: sí, sí.

Isabel: un libro que hace tres años, bueno, hace tres cursos, que pegó muy fuerte, que recuerdo que todos respondían eso, pero ahora se está desinflando un poco.

Carlos: ¿cuál?

Isabel: la colección de *Gerónimo Stilton*.

Carlos: ah sí, es un boom.

Isabel: increíble, y los diarios de Greg y Nikki, y *Kika Superbruja*.

Carlos: sí, esos sí que siguen teniendo éxito, la fantasía.

Isabel: les gusta la fantasía, pero sobre todo les gustan las historias de chavales y chavalas como ellos aventuras. Fantasías y aventuras... pero luego diarios...

Carlos: fantasías, aventuras y misterios. El misterio es muy solicitado, el suspense, las aventuras en general gustan mucho, o sea, yo creo que son más los mismos temas de siempre.

Isabel: lo que les gusta a los críos.

Carlos: hay algunos que tienen diarios e incluso los escriben ellos.

Isabel: ¿escriben diarios?

Carlos: sí hay alguno que ha cogido afición a ir escribiendo, no de forma continua, pero sí una predisposición a escribir.

Isabel: me llaman la atención particularmente los diarios, porque en el estudio que estoy haciendo lo que busco sobre todo es valorar cómo desarrollan ellos el pensamiento crítico o cómo conectan con las historias a través de sus propias vivencias. Bueno, pues a este chico de este cuento le pasa a esta historia fantástica, que es fantasía y no puede cubrir el mundo real, pero tiene cierto vínculo con esta vivencia que estoy teniendo yo en el mundo real, eso es lo que estoy explorando, entonces, a través de los diarios ellos pueden ... una cosa es que no nos dejen leerlos alguna vez, eso es otro tema...

Carlos: expresar, manifestar, es un análisis profundo de lo que quieres conseguir a partir de la lectura, cómo esa lectura incide en la vida personal de los niños.

Isabel: es lo que intento, sabes que he venido hasta aquí desde hace 2 años y el primer año les pedí cuentos escritos. ¿Es su discurso aprendido, es su discurso sincero, qué hay aquí atrás? El año pasado probé otro enfoque, no sé si lo conoces, el enfoque Chambers. *[Breve explicación del método]*. La verdad que es muy interesante y me viene a la cabeza que el año pasado les leí aquella versión de "La Bella y la Bestia" con el final alternativo, la Bella se va a su casa y deja allí a la Bestia. Bueno, les llamó la atención, fue curioso, entonces a lo largo del debate, si te soy sincera, eran unas respuestas como de un discurso de convención social, la belleza está en el interior, bueno, el lema y Disney.

Carlos: respondían lo que ellos creían que tú querías escuchar.

Isabel: lo que llevan escuchando toda su vida.

Carlos: lo que tienen interiorizado.

Isabel: tú ¿qué opinas? Porque estaban “es que la belleza está en el interior”, entonces, en el cuento, la Bestia es una bestia, por eso se llama así, trata mal a Bella, la insulta, la tiene retenida, entonces, ella se va. Y decían, “bueno, si Bella hubiese visto que la belleza está en el interior”, y yo, “pero ¿qué belleza? Si Bestia, es malo, malo” [risas].

Carlos: evidentemente no se pueden separar lo que son las diferencias personales de esas respuestas, pero yo creo que partes del puro momento de lo que piensan ellos. Yo creo que no solamente son las convenciones sociales o lo que los demás quieren escuchar, sino que yo creo que estos chicos todavía son sinceros, en ese sentido de que son capaces de expresar cosas diferentes de lo que sería políticamente correcto.

Isabel: ahí fue cuando fue avanzando la conversación, empezó así pero luego acabo de otra manera, por eso te comentaba que al principio eran como unas respuestas muy típicas de las conclusiones de cuentos.

Carlos: sí que conforme se van metiendo así...

Isabel: de verdad que salían respuestas de lo más interesantes y me fui con muy buena sensación, entonces, me gustaría saber ¿qué opinas de esta manera de trabajar? Si crees que se podría hacer en el aula. ¿Qué opinas de trabajar con ellos de forma puntual de esta manera?

Carlos: pues me parece genial y muy bien, contamos con una limitación importante de tiempo porque tenemos muchísimas cosas que hacer. Entonces, las cosas están limitadas se hace lo que se puede hacer y la manta si te tapas la cabeza los pies se quedan... intentamos equilibrar un sistema de trabajo en el que se promoció o se tenga la posibilidad de trabajar de esta manera y también tengo que decirte que no sé dedica todo el tiempo que sería necesario, es verdad, es verdad.

Isabel: claro, es un método un poco ideal...

Carlos: pero sí que se lleva en la cabeza la posibilidad de que puedan expresarse, hablar, dar sus orientaciones, vale, cada vez estamos más limitados, es una protesta que es personal, vale, el hecho de que cualquier modificación que se produce al ampliar, siempre se tiende a ampliar el tiempo dedicado a otras asignaturas, en detrimento, y yo les digo a los compañeros muchas veces que cuando se reduce el tiempo de trabajo de una asignatura necesariamente tiene que repercutir negativamente, así como cuando se establece un periodo de tiempo más amplio para una asignatura como el inglés, aunque

está dentro de lo que es la competencia lingüística, pues evidentemente se tiene que desarrollar más la capacidad de expresión en inglés, pero en detrimento de otras cosas que pueden matemáticas, lengua... Entonces, cada vez los tiempos de los que disponemos para trabajar son menores, se hace lo que se puede, pero muchas veces no hacemos todo lo que me gustaría hacer.

Isabel: es una crítica compartida por el resto de los docentes que he podido entrevistar y comparto la visión, vamos es que con unos tiempos o ratios concertados y unos currículos que cumplir...

Carlos: y eso que es intenta trasladar los ámbitos del lenguaje a las áreas con que trabajamos con los niños, lo que es la lectura, la expresión oral, todo eso lo trasladamos. Yo doy sociales, matemáticas, lo que es la comprensión, el trabajo de los problemas, el trabajo de que ellos sean capaces a partir de una lectura sean capaces de hacer la actividad por su cuenta sin necesidad de intervención. Un ejercicio en el que aplicar los conocimientos sobre los ángulos, construye un rectángulo a partir de... tienes que seguir pasos, primero esto, después esto, después esto otro y más allá, entonces, eso de alguna manera también se hace referencia a lo que es el lenguaje, no hay mucho más.

Isabel: a mí me parece un enfoque interesante, pero claro, entiendo que la rutina del día a día... me parece una maravilla. El otro día, otro de los maestros que he entrevistado me comentaba que para hacerles seguimiento de las lecturas lo que hace es unas olimpiadas, entonces, el que más lee, por cada libro un punto el que tenga más puntos un premio. O sea, un enfoque competitivo ¿qué opinas de este enfoque?

Carlos: yo prefiero que ellos estén contentos con lo que leen, hay veces que nos engañan voy, vale te voy a ser franco, nos dicen que han leído y no han leído. Porque ellos tienen la obligación de presentar una ficha, una ficha bastante completa después de leer, vale, pero hay veces que les preguntas, ¿cuéntame un poco de qué trata? Hazme un resumen más amplio, vale, pero en muchísimas ocasiones eso no lo puedes hacer, vale, yo sé que hay niños que te dicen que han leído cuando no han leído, vale, entonces, si nosotros hacemos que... y al revés, hay niños que tienen una capacidad de lectura muy grande para leer que han adquirido el hábito de la lectura, que les gusta leer que no necesita ningún incentivo. Sí que hay que estar siempre intentando que se les reconozca y se les reconozca has leído mucho, fenomenal, estoy muy contento y la verdad es que has cumplido sobradamente, pero me interesa más crear ese hábito. Si ponemos en un mural cuántos libros ha leído cada uno vamos a tender a que los que se quedan atrás que suelen coincidir con los que tienen más o menos capacidad, con los que tienen más dificultad con otras

asignaturas, suele coincidir, eh, no tiene porqué ser, pero si suele coincidir. Estamos reforzando esa inferioridad por parte de los que no leen con respecto a los que leen, vale, entonces, yo he pensado algunas veces en que plasmen esa lectura para intentar incentivar a los otros niños que no leen para que lean, eh, pero muchas veces lo que conseguimos es bueno para no quedar ahí y mal digo que leo, eh, y así porque la lectura aunque se hace en momentos en clase en el momento que se termina el control, en el momento que se termina la actividad y hay un tiempo de cinco minutos o diez minutos lo que tienen que hacer es leer, pero la mayor parte de la lectura libre de la biblioteca es en casa o en momentos distintos de lo que es el trabajo escolar, vale, cada quién hace un poco de su capa un sayo.

Isabel: ¿a los padres les haces preguntas o ellos te cuentan si leen en casa? Si leen los propios padres.

Carlos: tenemos una hora en la que les proponía que... leíamos un capítulo aprovechando que cada padre le regala un libro a cada uno, al final de curso ese libro se recoge para el año siguiente, lo pueden leer durante el verano, pero se recogen. Hay una hora a la semana, ya te digo también cuando se puede, en el que leemos un capítulo y hablamos y comentamos situaciones, si a lo mejor estamos trabajando la descripción de personas, busca descripciones, y hay un momento también en la que ellos hablan del libro que están leyendo, de los personajes, de la orientación de si les gusta de si no les gusta. También, se aconseja, pues a mí me ha gustado mucho por esto, por esto, por lo demás, intentando evitar contar el final para eso sí que es interesante y ellos les gusta.

Isabel: es la parte que va más de compartir la vivencia.

Carlos: sí, les gusta. Y tenemos a los bibliotecarios que están dispuestos en cualquier momento a explicarte o a decirte, orientarte, eso lo hacen muy bien. Pues yo he leído esto, este libro me ha gustado mucho y de hecho hacen listas de reserva, es decir, pues ese lo quiero leer yo pues te apunto, eh, cuando lo lea fulanito aquí esta en la primera para coger el libro.

Isabel: qué organizados, qué bien.

Carlos: sí, sí, además ahí yo intervengo el primer mes de clase como mucho, porque después ya son totalmente autónomos en cuanto a la organización, luego lo que tienen que hacer en lo que es la asamblea semanal, dar las explicaciones oportunas, llevar el control, que estén organizados los libros, si hay alguna dificultad en su funcionamiento son totalmente autónomos.

Isabel: pues bueno voy a incidir más en esta pregunta, cuando habláis de estos libros tanto en fichas, cuando lo compartís en voz alta o incluso cuando les oyes hablar a ellos de los libros, hablan aparte de estos aspectos formales, si hay motivos, intrigas, los finales o no sé... ¿también hablan de otros aspectos vivenciales, de cómo se han sentido? Pues hay libros que deprimen, hay libros que agradan...

Carlos: no, a nivel de profundidad, no. Sí que pueden hablar de si les ha gustado, si no les ha gustado, si hay algo en concreto que les ha llamado la atención, la forma de ser el personaje o el lugar en el que transcurre la historia, pero se limitan a ser bastante superficiales. No se produce “me he sentido especialmente triste por lo que le ha pasado a fulanita personaje”, pues no, no llegamos, sí que yo a ese nivel me da la impresión de que llegan todavía, hay un proceso previo de que se sientan seguros ellos, es decir, es un ejercicio bastante individual, cada uno lo tiende a manifestar pues con más o menos profundidad, pero en general es bastante superficial y te cuentan cosas muy generales.

Isabel: de la trama. Fíjate que en el enfoque Chambers son esas preguntas precisamente, ellos tienen que contestar muy brevemente qué es lo que más les ha gustado del libro, qué es lo que menos, hay algo que te ha sorprendido o llamado la atención, no te lo esperabas, y te recuerda a otras lecturas previas o lo asocias a otras ideas que ya tenías, esas cuatro preguntas las tienes que contestar de una manera muy escueta, entonces, en según qué respuestas ya particularizas, me ha llamado la atención cierta temática, pero ¿por qué, cuéntame? ¿qué piensas? ¿qué sientes al respecto?

Carlos: cuando hay cierta iniciación, cuando ya tienen cierto bagaje en expresión, porque si no saben escribir no le puedes preguntar eso, porque no te lo saben expresar con palabras ni oralmente, entonces, no tienen capacidad suficiente como para hacerlo, pero sí que poco a poco sí que se les puede... espera, que te enseñe la ficha que hacemos: primero se les obliga a conocer el libro, la textura que tiene el libro, el nombre del autor, la fecha de la entrega de la biblioteca, editorial, colección, año de edición, número de páginas, eh, tienen que mirar y ver cómo se conforma libro y dónde pueden encontrar estos datos. El tema, en una palabra, que resuma un poco lo más importante, hay niños que te vienen y te dicen no sé qué tema es. Entonces, tienen una lista de temas entre lo que podían elegir, el que creas tú que se aproxima más a este, porque tienen dificultades. Los personajes, haciendo una valoración de cuáles les ha gustado más y por qué. El argumento, en cinco líneas, hay niños que confunden el argumento con el resumen, entonces, siempre se intenta, el argumento de ¿qué trata? simplemente de qué va la historia y después una valoración tanto cualitativa como numérica. Ahora lo que es el

portfolio de lectura, a ver, que voy a intentar poner en marcha, vamos hacer prácticamente lo mismo, pero haciéndoles unas preguntas más relacionadas con lo que me estas comentando, pero no lo tengo claro todavía.

Isabel: que no es fácil, el primer año que vine, las preguntas que les hacía eran sobre “El príncipe rana” y hacía preguntas de ¿cómo se siente los personajes? Y era muy curioso porque había contradicción, muchísimas contradicciones, era como... “la princesa lo ha hecho mal, fatal, se lo merece porque ha mentido”. Y “muy bien el padre por castigar a la princesa”. En ese sentido tenían tan interiorizado que las promesas hay que cumplirlas, pero en cambio, cuando les pregunté ¿cómo crees que sea sentido la princesa?, “yo creo que sea sentido fatal, pobrecita porque si me pasara a mí sufría mucho, es que la pobre fijate besar a una rana ¡qué asco!”. Entonces, empatizaban con la princesa y al mismo tiempo les parecía fenomenal que la hubieran castigado, eran como hechos aislados, como si lo vieran en dos esferas distintas, cómo se siente y lo bien que está el castigo. **Carlos:** lo que tengo que decir, porque eso socialmente es así, no se puede mentir y tal, y otra cosa es lo que realmente siento al acercarme a ese personaje, entender que ha podido fallar.

Isabel: claro, es muy interesante a mí me parecía muy revelador. A la hora de empatizar con los personajes eran súper empáticos y entendían perfectamente cómo se sentían, eran capaces de ponerse en lugar del personaje. Fijate, esas contradicciones me parecen muy reveladoras, no me parece algo malo sino al revés, me parecen de una lógica infantil aplastante. Aprenden unas cosas, sienten otras...

Carlos: sí, sí, además es así una reflexión bastante interesante.

Isabel: con el otro cuento, *El príncipe que bostezaba [breve resumen del cuento y de las respuestas del alumnado]*. Bueno, otro de los aspectos a trabajar con estos cuentos es la perspectiva de género, por ejemplo, si son capaces de visualizar que hay estereotipos que encasillan a chicos y chicas, la lectura más contemporánea cada vez menos o incluso nada en muchos libros ya, pero hay otros que por desgracia siguen siendo... pues me remito al *Diario de Nikki*, ellas leen el de Nikki y ellos leen el de Greg.

Carlos: la tendencia es verdad es que se está haciendo un esfuerzo importante en la literatura infantil para superar estos temas de diferencias de género. Por lo menos los títulos que ahora están leyendo y que puedes ojear, yo creo que la tendencia es a ir superando esta situación, yo creo que van más adelantados lo que es la literatura infantil que la sociedad en general. Incluso en grupos de chicas y chicos se manifiestan con bastante frecuencia situaciones de..., en el recreo prácticamente todos los días.

Isabel: cuéntame alguna.

Carlos: a la hora de jugar al fútbol si la chica es torpe, por ejemplo, pues que vaya con el equipo contrario. En situaciones de estas que están interiorizadas, aunque después hablas con ellos de que todos los niños y las niñas pueden..., lo aceptan y lo tienen como asumido en teoría, pero a la hora de poner en práctica empiezan a ver esas diferencias.

Isabel: ¿por qué será eso?

Carlos: es social y muy arraigada, incluso en comentarios que no pueden pasar desapercibidos y que están en el ADN, y eso va costar superarlo, lo que pasa es que tenemos que seguir trabajando por eso, pero están ahí, en los roles de chicos y chicas, cada vez está más difuminado pero sigue habiendo, y también por parte de las familias se nota, si es chica o si es chico, un trato diferente y eso es algo que hay que ir superando, es mi idea, con paciencia, sin dar un atrás pero sabiendo que no se puede conseguir esa igualdad en un plazo corto de tiempo porque está muy interiorizada.

Isabel: me consta que en este colegio este tema lo trabajáis mucho, lo tenéis muy presente los docentes, dentro de vuestro eslogan de la definición de cómo sería la educación en este colegio, el tema de la igualdad, y celebráis el 8 de marzo con una actividad con todo el alumnado y la escuela es una gente educativo primordial, pues pasan aquí 9 meses, 8 horas, o sea, muchas horas. Si la influencia de la escuela en principio y en teoría es tan grande, que estando en esta escuela, siendo tan pequeños, y que las lecturas son más igualitarias o muestran unas realidades contemporáneas, sin embargo, siguen teniendo estas influencias culturales en tantas...

Carlos: y aparte ya se va viendo algún anuncio en el que no están los roles divididos, pero cada vez en la escuela tienen influencia menor, en la forma de pensar y en la forma de actuar de los niños, comparado como hace 40 años por ejemplo, en que la única forma de conseguir aprender a convivir era la prácticamente la escuela no había otra, ahora hay un muchos más elementos de influencia en el niño y de hecho nosotros tenemos que estar continuamente a contracorriente, porque muchas veces se nos exige que trabajemos ocho horas que después en la sociedad no se reconoce de esa manera. Yo te voy a decir, ya que estamos desde el lenguaje y la ortografía, eh, a los niños se les enseña a escribir bien, pero resulta que tenemos que, para llamar la atención pues escribimos palabras que tienen mayúscula con minúscula, no les ponemos las tildes, entonces, de alguna manera estamos contracorriente, al niño, tú tienes que respetar las normas y las reglas de ortografía; es que fuera es un poco contradictorio. Estamos contracorriente constantemente, tenemos que hacer eso en clases, pero después cuando sales puerta afuera ya no es la misma situación.

Está pasando y de hecho la influencia es cada vez mayor, los videojuegos, las consolas, televisión, o sea, lo de los libros de la lectura infantil sí que muchas influencias y no están trabajando lo suficiente como para para una niña...

Isabel: en estas edades anteriores o posteriores la literatura no es un agente educativo tan importante para ellos.

Carlos: no, no. Es un agente que desde el colegio pretendemos que sea importante pero la realidad es muy tozuda, entonces, se te escapa, se te escapa, es decir, es que ven en la televisión el anuncio y eso les refuerza más unas situaciones de lo que tú podrías o que ellos podrían asumir leyendo un libro. Es verdad, es así, otra cosa es que digamos como no se consigue nada esta manera pues lo obviamos, claro, eso no lo puedes hacer, eh, sabemos que vamos a contracorriente y que el porcentaje que corresponda hay que seguir manteniéndolo, sino se puede mejorar, aún a sabiendas de que hay otros elementos que van a distorsionar en lo que vayas consiguiendo en clase. Eso es algo que la escuela va con retraso, las transformaciones en la escuela siempre han sido más lentas de lo que la sociedad demandaba, entonces, en clase seguimos trabajando con el cuaderno, pero fuera del colegio el cuaderno prácticamente no lo utilizan, tienen acceso a ordenador a internet, entonces, es un poco de contradicción, por un lado tenemos que crear motivación para que los niños vengan al colegio relativamente a gusto, pero no les damos la oportunidad de facilitarles esa tarea, es decir, tú tienes que venir contento pero vas a trabajar con el bolígrafo cuando ellos tienen asumido que el bolígrafo es una anacronismo y que tienen que manejar más lo que son las tecnologías.

Isabel: es verdad.

Carlos: ellos han pasado ya, los que no hemos pasado somos nosotros. Los profesores que tenemos cierta edad, tenemos muchas más dificultades de adaptarnos.

Isabel: no solo se trata de que en colegio haya tablet. Esa tablet debería ser una herramienta para dar la clase, no el fin, pero si luego no es medio sino es el fin, no sirve para nada, es lo que tengo entendido.

Carlos: es verdad que las nuevas tecnologías son importantes, pero no se pueden utilizar de cualquier manera, ni son la panacea, ni pueden sustituir a todo, entonces, sí que es verdad que es un medio muy poderoso, potente para que los niños trabajen un poco más acomodados a su forma de pensar, sentir y demás, pero es difícil y es complejo.

Isabel: oye qué interesante. Me has dicho que a los que leen, de normal, les va muy bien. Y a los que no les gusta leer, bueno, ese aliciente de venga...

Carlos: y pautarles también, qué hay que leer en el primer mes, seleccionar variedad, tienes desde los libros un poquito más densos para ellos, que tienen un número de páginas más elevado, pues bueno, elige uno sencillito con menos páginas, eso también se les facilita. Yo les digo que lo importante es leer y hay algunos niños que vienen y leen *Harry Potter* o incluso alguno leyó *Los juegos del hambre*.

Isabel: sí, lo leí en las respuestas.

Carlos: entonces, dicen “¿este libro vale por dos?” Y yo les digo “de lo que se trata es de leer”. Quieren que se les valore, pero lo importante es leer.

Isabel: es el reconocimiento social, lo valoran mucho. Me quedo sobre todo con eso, la espontaneidad infantil para mí es clave. Entonces, me interesan mucho sus respuestas ya me has comentado que, a la hora de debatir, los debates no son especialmente profundos dadas sus características, edad, maduración y también hay que darles tiempo de aquí a la mayoría edad. Igual en la ESO así podía trabajar de esta manera de un poco más... o ¿todavía no?

Carlos: la evolución del desarrollo personal, en secundaria se utilizará la espontaneidad, el buen rollo, con la iniciativa de los niños de primaria sí que se podrían conseguir muchísimas cosas. En secundaria tropiezas con problemas diferentes, pero que tiene tanta o más repercusión lo que es la edad, no sé si me he explicado. En quinto y sexto son absorbentes, cualquier cosa que les propones la aceptan, si le dices “vamos a hacer” y después a lo mejor les cuesta, te pondrán pegos, pero tienen una iniciativa, una aceptación de la actividad que es muy buena y que te ayuda mucho. En secundaria se tiende a rechazar todas las propuestas que haces, por lo tanto, tiene que estar muy estudiado, o estudiar mucho los intereses de ellos para a partir de allí que se involucren un poco, resulta complicado. Por eso te digo, la edad de secundaria más la actitud de primaria, yo les he dicho muchas veces que si esto no lo aprendéis aquí ya no los vas a volver aprender.

Isabel: el hábito lector es diferente en primaria.

Carlos: exactamente, uno de ellos el hábito lector.

Isabel: el año que pasé esos cuestionarios también estuve en el Pilar Lorengar, que ya era primero y segundo de ESO. ¿Te gusta leer? No, nada, fuera... De repente, en sexto de primaria les encanta y algunos de primero de ESO lo odian.

Carlos: hay cosas... el hábito lector, si no se consigue en quinto y sexto... se puede conseguir también, pero la edad adecuada... igual que la iniciación de las técnicas de estudio, en 5º y 6º no necesitan aplicar técnicas especiales de estudio porque los contenidos suelen ser bastante sencillos, pero yo les doy mucha paliza con eso y a los

padres. Que en secundaria no van a poder elegir, sino que las van a tener que aplicar, pero aplicarlas a la vez que se aprende es muy complicado porque se necesita un periodo de rodaje, por eso en 5º y 6º iniciamos el trabajo de hábitos de estudio, no porque se necesite en ese momento, sino porque les van a servir para el resto de la vida más adelante. Los niños no entienden y los padres a veces, pero ellos no, les dices lo que comentaba antes, piensa, reflexiona, analiza, sintetiza, procesos mentales mucho más complejos, “a ver, fulanito dime la línea esta que está subrayada aquí”, yo creo que es el momento, pero en secundaria es mucho más complicado para aprender a redactar, resumir, hacer un esquema, qué necesidad tienen en 5º de hacer esquemas, ninguno, porque además los contenidos son bastantes escasos, ya están resumidos. El que tenga que leer, buscar las palabras que no entiende, analizar las ideas más importantes, primero qué es una idea, que no se puede leer, la idea la tienes que decir tú, lo que estás pensando, explicando, estás haciendo una definición de esta palabra. Pero no lo lees la definición en el libro, eso es abstraer un poco, analizar el texto, claro, eso requiere muchísimo tiempo, no es algo que digas... primero hace falta, por eso y ya, pero bueno si no tienes un rodaje, de eso se trata. Una de las cosas que se trabaja es el hábito lector porque creemos que es el momento oportuno y adecuado, no es que no se pueda conseguir en otro momento, hay cosas que si no se consiguen en estos años son más difícil de continuar, en concreto si no aprenden a dividir con decimales en quinto y en sexto, no van a aprender a dividir en la vida. Además, lo vemos reflejado porque los comentarios de los profesores de secundaria tienden a “es que no saben dividir, es que date cuenta de que les he puesto esto tan sencillo y no han sido capaces de hacerlo”.

Isabel: aquí tenéis contacto, tenéis comunicación plena y directa con secundaria, es el mismo centro.

Carlos: estamos y hablamos, pero todavía quieres que no... cómo te lo explicaría, la primaria es muy tutorial, estás muy pendiente del niño más que de la asignatura, ¿a este niño qué le pasa?, no entiende esto o lo otro, ¿qué podemos hacer con él? El niño es el personaje principal, en secundaria ya es el área, ya los profesores son especialistas, no tienen una visión del niño en general en conjunto como se tiene en primaria, entonces, se tiende a valorar más lo que es la asignatura y los contenidos de la asignatura, a lo que es el niño. Quieras o no eso produce una distorsión en el proceso, nosotros hacemos en 5º y 6º cosas para que vosotros afrontéis la etapa secundaria porque hay cambios, ya los profesores son especialistas, pero eso mismo supone un corte, por mucho que quieras coordinar esa organización, impide que se lleve esa coordinación al 100%, ¿cómo

podríamos hacer? Siempre hay un profesor de lengua que tiene sus métodos, sus tácticas, el profesor de matemáticas las suyas, en cambio en primaria son más comunes o es más fácil de ponerse de acuerdo.

Isabel: la dinámica del grupo prima más sobre el área.

Carlos: y la individual de ayuda, se ve al grupo como si dijéramos, al grupo se lo ve más global, y al niño en forma más global y no es de manera por departamento. En secundaria puedes decir “este niño es bueno en matemáticas, pero es malo en lengua”, eso en primaria no sería así.

Isabel: sería más dificultades para comprender.

Carlos: cómo le podemos ayudar para superarlo o cuál es la forma que tiene este niño de aprender, si hay que explicarle más las cosas, eso se hace en una hora, estás una hora de matemáticas, mientras que el profesor en secundaria tiene la hora y se va, vale, hasta el día siguiente o dos días después no tiene contacto con esos niños. En primaria tienes mucho más tiempo con ellos. Y eso, a pesar de lo que comentaba antes, lo que ha supuesto el bilingüismo de ampliar el número horas de inglés para introducir más especialistas, ahora hasta las ciencias se dan en inglés, las ciencias naturales, las plásticas se dan en inglés, ya son cinco horas que le han restado al trabajo de tutoría. Antes las plásticas y las ciencias naturales las daba el tutor, entonces, son cinco horas que se quitan y que se notan, ese primer año que tuve esas horas cinco horas menos se nota mucho lo que es las horas de tutorías. Yo le digo a los compañeros que se va pareciendo más a secundaria.

Isabel: a mí me llama la atención, entiendo que el desarrollo madurativo que cada niño es un mundo, que tampoco en 6º se les puede pedir unos análisis muy profundos como ya me has comentado, pero me llamaron la atención las respuestas [*breve resumen de las impresiones tras el trabajo con sus alumnos y alumnas*].

Carlos: sí son cosas llamativas, cuando se hacen actividades concretas en un momento puntual influye también, el momento, la predisposición, hay veces que trabajas con ellos una actividad y es una maravilla y otras veces que resulta denso que los niños estén tan atentos, muchas veces influye en cuanto a las expectativas que uno tiene acerca del planteamiento de una actividad, hay bastante variabilidad en momentos puntuales, por ejemplo, si hay que hacer la actividad por la tarde con calor no es lo mismo que hacerla a las nueve de la mañana o después de venir de Educación física y querer que hagan algo de concentración. Es tan complejo eso, quiero decir que a lo mejor puede haber una variabilidad bastante grande en función de cosas que no controlas, simplemente yo les hablaba de que ibas a venir y que lo que ibas a hacer con ellos y la idea que tengas es

positiva o negativa de esa actividad, ya es una predisposición. Yo les digo “oye que va a venir una señora hablar con vosotros”, pero vamos es como si no nada, no es lo mismo decirles que es una cosa interesante, esta actividad a lo mejor les hace escribir, pero recordad cuando escribamos... es distinto totalmente. Eso en el trabajo es muy frecuente, tú tienes una guía una programación que le sigues, pero surgen tantas cosas a lo largo de un día en la escuela que tienes que ir haciendo un poco esas adaptaciones de cosas que crees, pero que en realidad es un trabajo de adaptación continuo.

Isabel: yo me lleve esa impresión con estos críos, primero hay que escucharles y luego ya plantear la propuesta pues a saber qué pasa por sus cabezas, qué están viviendo.

Carlos: hay veces que sorprenden, por un lado, hay veces que me ha sorprendido la capacidad de análisis ante una situación real que ha ocurrido en un momento determinado que no piensas que puedan haber tenido ese proceso de reflexión y a veces le pides algo que parece que lo van a dar seguro y no saben.

Isabel: te lo agradezco un montón, yo por mi parte tampoco quiero robarte más tiempo porque llevamos aquí casi dos horas.

Carlos: ya me dijo Conchi que tenías que venir a hablar conmigo.

Isabel: estoy súper agradecida de que me hayas abierto tu clase, de haber venido los días que he venido, la verdad es que sin eso no hubiera continuado con el trabajo, y las cosas de los niños son complicados, en todos los niveles, entrar a aulas. Bueno, en el Don Bosco os volcáis todos y paso directamente a la clase. En otros centros tengo que pasar por el jefe de departamento, por dirección, la firma de todos los padres, es muy difícil entrar a los coles, y aquí todo lo contrario, han sido todo facilidades, todo puertas abiertas, los niños un encanto, y me voy súper contenta.

Carlos: para mí esto es lo normal, no es que hayamos hecho nada extraordinario, sino que cualquiera que necesite algo y todo lo que sea participar en la clase pues fenomenal.

ENTREVISTA CON EL MAESTRO DEL COLEGIO PÚBLICO URBANO

Breve charla informal de presentación.

Joaquín: este año no soy tutor, entonces no tengo seguimiento de ellos, solamente le doy Educación física este año

Isabel: o sea, con el grupo con el que estuvimos fuiste tutor ese año, pero ya no.

Joaquín: he sido tutor cuando estaban en tercero y en cuarto, después ya dejé de ser tutor de ellos, el año pasado no les daba ninguna asignatura y este año he vuelto a darles educación física, pero que no... no les doy más asignaturas ni tampoco tengo el seguimiento suyo en otras asignaturas. Lo que sé de la trayectoria de ellos, o un poco pero así a grandes rasgos es a las reuniones de evaluación que se hacen trimestralmente donde las tutoras de ellos, de estos grupos, pues hablan, en líneas generales, hablan de sus grupos y de algún alumno en concreto. Entonces yo voy oyendo lo que van comentando sobre esos grupos, ¿no? Que son grupos que bueno... que es un grupo complicado, también siempre ha sido un grupo... es un grupo movido, considero que es un grupo bastante inmaduro.

Isabel: todavía, ahora que están en sexto ¿no? Porque yo, cuando estuve contigo en el cole, estaban en cuarto.

Joaquín: estaban en cuarto, quiero constar que es un grupo que ha evolucionado pero que sigue siendo un grupo inmaduro, y también un grupo, comentan las tutoras, que dan problemas de actitud en clase, que no pueden, por ejemplo... hace poco, bueno, poco no, para las fiestas de carnaval, que querían hacer lo de las consignas, todo el claustro estaba de acuerdo en hacer las consignas, que un día fueran a lo mejor con un gorro en la cabeza... esto que se hace, lo de las consignas de carnaval, y a estás tutoras como que les daba miedo porque apenas que hacen algo diferente estos grupos se desmadran, que no pueden hacer nada que se salga de la rutina diaria porque, ya te digo, se vienen como arriba y se descentran.

Isabel: y todo por ponerse un gorro [risas].

Joaquín: sí o cualquier otra cosa, vamos, que tienes que llevar con ellos una disciplina a rajatabla, con otros grupos pues no ocurre este problema, pero este grupo es así.

Isabel: o sea, sí que ves diferencias, en tu trayectoria como maestro sí que ves que cada grupo es diferente y tienen sus...

Joaquín: sí, en tercero hay otro grupo así que, ya desde abajo, desde infantil, es que se les ve, qué son un grupo diferente, más movido, más inmaduro, también como pasa con este grupo de sexto, en muchos casos por falta de hábitos, pero es que eso es cuestión está falta de hábitos, me comentan unos compañeros que se quedan después, que son del barrio y se quedan en el parque, que están con los padres y los críos, y a lo mejor están haciendo cosas indebidas en el parque y los padres no les marcan.

Isabel: o sea, tú notas la ausencia de límites, por ejemplo, paternos.

Joaquín: sí, sí, entonces eso... digamos... yo lo que veo en mucha relación, ayer eso lo comentábamos, mucha relación entre actitud con el rendimiento académico.

Isabel: actitudes generales en la vida, o sea, de buen comportamiento te refieres.

Joaquín: sí, efectivamente, veo una estrecha relación y yo lo he comentado más de una ocasión, que estos críos que son más movidos, que **no atienden y les falta disciplina**, en la inmensa mayoría de los casos acaban cayendo, me refiero con que acaban cayendo que **acaban repitiendo algún curso**, si no es a lo largo del sistema de primaria, en secundaria, al menos que maduren y cambien de actitud, y así ha ido pasando.

Isabel: o sea, el problema académico es un problema de inmadurez, ¿no? A la hora de enfrentarse a las asignaturas no es que tengan un problema con el conocimiento, sino que es cuestión de inmadurez.

Joaquín: sí, en muchos casos yo pienso que sí. Sí que hay otros casos que les cuesta o que ya llevaban arrastrando lagunas, o por las circunstancias que sea, o que los padres pues no pueden, o no saben ayudarles, y entonces, pues bueno, el tema también de, a lo mejor, de la falta de constancia, pero en muchos casos, yo veo que la actitud tiene bastante relación.

Isabel: o sea, que tú consideras que su motivación a la hora de enfrentarse al mundo académico no es la... ¿no están motivados, no están ilusionados con la actividad escolar o qué crees tú que puede ser? Porque me has dicho varias cosas, ¿no? Pues carencias quizás en el hogar a la hora de ponerles normas o de tener cierta disciplina, ¿tú crees que tienen respeto, por ejemplo, hacia la figura del maestro o respeto hacia los padres?

Joaquín: pues respeto, vamos no sé, pienso... no sé.

Isabel: igual he hecho la pregunta mal planteada, quiero entender un poco porque me has comentado que en algunos casos se ve desde pequeños...

Joaquín: sí, en algunos casos sí que hay... pero no estoy hablando de grupos en general sino que algunos críos que sí es que es verdad que el respeto hacia el profesorado es escaso ¿no? Pero es que también, después, esos alumnos en concreto la familia tampoco digamos que ayuda mucho a que haya cierto respeto al profesorado cuando por ejemplo un alumno de esta promoción me comenta a mí que sus padres a través del WhatsApp han estado hablando mal de mí y que él está teniendo acceso a esos comentarios que están haciendo hacia el profesorado pues ahí demuestran el poco respeto que nos tienen ¿no? Y si lo hacen delante de sus hijos, vamos, es complicado, qué puedes esperar de estos críos, es complicado que te puedan respetar.

Isabel: muy bien, no es la primera vez que me comentáis que puede que el origen de las desmotivaciones o de las malas rutinas o de la desmotivación en el aula provenga del hogar ¿no? que se supone, que se entiende que la escuela es una parte fundamental de la educación en los críos, pero en casa tiene que estar la simiente y la tierra bien regada.

Joaquín: sí, sí, claro.

Isabel: muy bien. A ver, estábamos en el Julián Nieto Tapia, que está en Miralbueno y estabas en tercero cuando fui, eras tutor...

Joaquín: en cuarto.

Isabel: perdón, eras tutor de cuarto cuándo fui al cole y ¿cuántos años llevas en ese cole?

Joaquín: este es mi sexto año.

Isabel: ¿y es tu destino definitivo?

Joaquín: sí.

Isabel: ¿y antes en qué colegios has estado?

Joaquín: he estado... no sé, he perdido la cuenta, habré estado en unos 18 colegios o así,

Isabel: ah, vale, ¿y siempre en Aragón?

Joaquín: sí, en Aragón en las tres provincias, sí que al principio eran básicamente sustituciones cortas y he estado en bastantes colegios de la escuela rural, en colegios aquí de Zaragoza capital y, en fin, sí.

Isabel: y cuando me comentabas que ves diferencias entre unos grupos y otros, porque claro también son las estructuras internas que se generan entre ellos ¿no? el que es más líder, el que es menos, ¿notas diferencias de unos grupos a otros? ¿O también de ciudad a pueblo o distintos barrios...? ¿Tú notas que haya diferencias o no?

Joaquín: yo creo... sí, en la escuela rural en líneas generales lo que noto... sí que noto diferencias porque hay menos recursos, también es cierto que a lo mejor te toca trabajar, en un aula puedes tener, como en mi caso me ha ocurrido, 7 niveles diferentes.

Isabel: 7 niveles...

Joaquín: desde infantil hasta sexto de primaria, y es más complicado trabajar para avanzar en contenido. Lo que es la ciudad, sí que te centras más en un nivel, también el tema de bilingüismo, vamos, que tiene aspectos favorables y otros que no me parecen tan favorables, pues digamos que el tema del inglés, el bilingüismo, que se puede poner en práctica en un colegio grande pero una escuela rural es imposible, no hay suficiente alumnado para llevarlo a cabo.

Isabel: no sabía que hacía falta un número mínimo de alumnos para el tema de bilingüismo, ¿qué me puedes comentar sobre esto? Porque me has dicho que tiene sus ventajas, que me imagino que es el dominio de la lengua inglesa...

Joaquín: sí, tiene ventajas, el bilingüismo puede tener ventajas sobre todo de cara a aquellos alumnos que lo inician desde infantil y que cuentan con padres que también les pueden ayudar en inglés porque tienen conocimiento del inglés pues les viene muy bien entonces en comparación con la escuela rural a nivel de inglés acaban teniendo un nivel de inglés alto. La desventaja es que aquellos alumnos que se matriculan tardíamente en un colegio bilingüe, pues salvo excepciones son alumnos que vienen arrastrando una dificultad, muchas veces les cuesta engancharse con el bilingüismo y les cuesta aprobar esa asignatura, incluso también se da el caso de alumnos que están en colegios bilingües pero que los padres no dominan el inglés, o el francés si es un colegio bilingüe francés, y no les pueden ayudar y tampoco poseen los recursos económicos suficientes estas familias para poderles apuntar a unas clases particulares, entonces se pierden y es una lástima porque hay asignaturas como conocimiento del medio, lo que es *natural* o *social*, esas asignaturas que las dan en inglés, si las dieran en castellano a lo mejor podrían aprenderse el contenido en castellano pero al darlo en inglés, pues ese contenido digamos que es un contenido que pierden, a lo mejor si lo dieran en castellano ese contenido pues en esas asignaturas aprenderían más que dándolas en inglés.

Isabel: podrías decir que el origen de estos inconvenientes del bilingüismo se centra, sobre todo, volvemos a la familia, en los recursos de la familia, porque claro en realidad extraescolares o academias de inglés o particulares no tendrían por qué ser una opción, tendría que haber recursos suficientes para todos para que, sin necesidad de... estoy parafraseando un poco lo que has dicho.

Joaquín: sí, no estoy en contra del bilingüismo, pero creo que se ha convertido en una moda y la inmensa mayoría de los colegios aquí en Zaragoza se han convertido en bilingües, en Miralbueno hay tres colegios y los tres son bilingües, uno me parece que es

de francés y los otros dos de inglés. Entonces qué haces si tienes un hijo dónde te lo llevas si no sabes inglés y no puedes ayudarle, si no tienes los medios necesarios para apuntarle a una academia de inglés, qué haces, a dónde te lo llevas a estudiar, te lo tienes que llevar fuera del barrio y no sabes dónde porque hay muy pocos colegios que no sean bilingües hoy en día, yo creo que es un problema. Para unos, el bilingüismo puede ser un beneficio, pero para otros muchos, el contenido que pueden aprovechar en castellano no lo aprovechan porque está en inglés. No sé, yo creo que está mal planteado. O que dieran la posibilidad, no sé... de crear como dos vías ¿no? lo que pasa que ya dirían o denunciarían que habría segregación, o algo de diferencias entre unos alumnos y otros, la posibilidad de que... yo vería bien la posibilidad de que un grupo de alumnos dieran las asignaturas en inglés y otro grupo de alumnos que tuvieran más dificultad lo dieran en castellano.

Isabel: un apoyo para los críos ¿no?

Joaquín: sí, apoyos hay.

Isabel: ah, hay apoyo. Es que creo saber que hay taller de lengua, taller de matemáticas, para los que van más...

Joaquín: correcto.

Isabel: ¿y hay también de inglés? Para reforzar o eso no hay.

Joaquín: no, hay lo que son los apoyos.

Isabel: bueno, algo es algo, pero es verdad que el tema de los recursos es algo que emerge constantemente, porque es algo que decís todos. Y me has nombrado diferencias en cuanto a adquisición de conocimientos de escuela rural a aquí por el tema de medios, porque allí no se pueden hacer programas de bilingüismo por escasez de alumnos o hay que llevar varios grupos o niveles a la vez, eso a nivel de adquisición de conocimientos. Pero a nivel de comportamiento o de actitud ¿notas diferencias entre cómo se pueden comportar?

Joaquín: sí, yo también es verdad que, a lo mejor, en otros centros o en otros pueblos esas diferencias no sean tan grandes, pero la experiencia que yo tengo, sí que he notado la diferencia de actitud en cuanto a los alumnos que he tenido yo en escuela rural han sido... también son grupos más reducidos y es más fácil, en ese sentido, puede ayudar a que su comportamiento no sea... que no distorsione tanto una clase como un grupo así mayor, de 24 o 25 alumnos o más, digamos que está más controlado, yo lo noto el comportamiento más tranquilo. Igual influye el hecho de tener menos alumnado, aunque sean de diferentes niveles.

Isabel: muy bien, vale, tú eres especialista en Educación física, pero has sido tutor en muchas...

Joaquín: sí, yo estoy habilitado por primaria también. A parte de Educación física la inmensa mayoría de las veces me ha tocado ser tutor salvo estos dos últimos años y cuando comencé de interino era solo especialista como ahora. El resto de cursos he sido tutor.

Isabel: entonces te ha tocado dar la asignatura de lengua y literatura muchas veces.

Joaquín: sí

Isabel: ¿en todos los cursos de primaria?

Joaquín: sí, donde he sido tutor.

Isabel: vale, o sea que más o menos te has movido por todos los cursos y conoces más o menos los contenidos o cómo se trabaja las asignaturas en los diferentes niveles.

Joaquín: sí, hace ya varios años, bueno, en este colegio, los años que llevo aquí sí, que he trabajado sobre todo con tercero y cuarto.

Isabel: con tercero y cuarto, son tus niveles más de referencia, y ¿qué importancia crees que se le da, a todos los niveles, a esa asignatura? Desde socialmente... ¿qué sensación tiene la gente de la asignatura? ¿Crees que se le da valor, tú crees que es de las más importantes? Tú valoración, tampoco quiero condicionarte.

Joaquín: yo veo que es importantísimo, es una asignatura importantísima porque es una asignatura que, si se trabaja bien, tanto fuera como dentro del aula, los alumnos van a mejorar en su expresión tanto oral como escrita que les va a venir muy bien, tanto para su presente como para su futuro, y también el tema de ortografía, hablar en público, etc.

Isabel: o sea, crees que les dota de herramientas ¿no? Para el futuro.

Joaquín: sí, les dota herramientas, sí. Y este grupo que conociste es un grupo en cuanto a expresión oral era bastante flojito, de hecho, en estas pruebas de diagnóstico que se hicieron en tercero salió una media baja. Entonces, en ese curso en cuarto se trabajó mucho la expresión oral a través de exposiciones.

Isabel: ¿y qué tal? ¿Les gusta la asignatura?

Joaquín: sí, sí.

Isabel: así, en general, ¿no? Que siempre hay... son estereotipos, pero siempre hay quien les tiene más manía a las matemáticas o la educación física le gusta más... Y la lengua, ¿qué opinas?

Joaquín: yo creo que sí, en general les gusta, la que menos les suele gustar es matemáticas. Es que también les cuesta... como son un grupo movido les cuesta prestar

atención y entonces a muchos se les atraganta, porque no prestan atención, pues claro, es difícil asimilar los contenidos. Lengua, aunque sea importante prestar atención es una asignatura que luego... digamos que con un poquito de estudio y tal les resulta más fácil de asimilar.

Isabel: crees que es más accesible para ellos, más fácil.

Joaquín: más accesible, sí que es verdad que luego, de las explicaciones que se dan en clase, incluso de la parte teórica, no... en cuanto a reglas gramaticales y tal, después no las aplican, les cuesta aplicarlas.

Isabel: ¿y como la dais, lleváis libro de texto o son fichas o...?

Joaquín: llevamos libro de texto, en este curso pasado, en cuarto... en tercero siguen llevando el mismo libro de texto, pero en cuarto trabajan por proyectos.

Isabel: ah, por proyectos, ¿y el año que yo fui?

Joaquín: era el libro

Isabel: era el libro, ¿y cómo es que habéis cambiado el libro de texto a trabajar por proyectos? ¿Fue una decisión del centro?

Joaquín: yo ya no estaba, porque estaba de baja, sí que lo decidieron porque digamos que para seleccionar mejor los contenidos que se trabajaban, ya que en el libro de texto había contenidos que no nos convencía a muchos, entonces digamos que preferían hacer una recopilación de contenidos e impartirlos. Y luego también que las familias pues... se obsesiona mucho con el temario del libro de texto, de que a lo mejor el libro de texto tiene 15 temas y ven que van por el tema 13 y falta un mes, y ya empiezan a agobiarse con eso, que no has dado todo el temario, que tal que cual, entonces los compañeros comentan que lo importante es que aprendan bien esos contenidos ¿no? Y a lo mejor alguno de los contenidos que se dan de los temas en el libro pues digamos que es poco útil y han preferido centrarse en recopilar contenidos que resultaban más útiles y la clase da mejor rendimiento, o que es muy repetitivo a lo mejor el temario del libro de texto.

Isabel: ¿es repetitivo el temario?

Joaquín: en algunos casos me comentan las compañeras que sí, por eso, eso son unas de las razones que me dieron por lo que han cambiado.

Isabel: ¿y tú qué opinas del cambio? De pasar de libro de texto a trabajar por proyectos.

Joaquín: yo creo que puede ser interesante. Supone más trabajo para el profesorado, pero puede ser interesante. Desde mi punto de vista yo soy más partidario de no ceñirse en algo concreto, poder combinar el libro de texto con proyectos. Puede ser interesante si se elaboran bien.

Isabel: ¿podrías contarme algún proyecto o cómo los desarrollan?

Joaquín: yo, al dar clase de educación física no llevo proyectos, sí que a lo mejor en algún tema... sí que toman como referencia libros de textos de otros años y ahí van elaborando, a lo mejor se ponen de acuerdo las compañeras de ese nivel y según el tema pues toman una unidad didáctica y... los objetivos trabajan tal cosa, y se ponen de acuerdo, o en otro tema, pues en este tema vamos a trabajar los artículos determinados, indeterminados y tal, y van elaborando el material.

Isabel: material de elaboración propia.

Joaquín: sí, eso, de elaboración propia. Sí que no he tenido oportunidad de ver esos proyectos, pero por lo que comentan es así. Pero vamos, sí que toman como referencia el libro de texto.

Isabel: en tu año era todavía el libro de texto, ¿cómo lo trabajabas? Ibas tema a tema haciendo los ejercicios que se iban planteando o...

Joaquín: sí, bueno, no todos los ejercicios, los que eran interesantes que podían ser útiles los trabajábamos, y luego sí que buscaba actividades complementarias cuando veía que en algún contenido flojeaban, iba buscando por otro lado otro tipo de actividad complementaria. Por ejemplo, el tema de, lo que he comentado antes, la expresión oral, veía que tenían ese déficit, pues los trabajábamos a través de exposiciones, también les marcaba yo unas pautas y eso lo íbamos trabajando

Isabel: y centrándonos en área de literatura, porque la asignatura es lengua y literatura, ambos aspectos, y se trabajarán pues temas de lectoescritura, gramática, todo lo que me has comentado, y expresión oral y escrita, pero luego también está la parte del conocimiento literario, de la lectura ¿no? Entonces eso ¿cómo lo trabajabais, había libros de lectura obligatoria, ellos tienen biblioteca? Coméntame un poco cómo funciona.

Joaquín: sí, pues hay media hora de lectura obligatoria al día.

Isabel: ¿media hora al día?

Joaquín: media hora al día, hacemos lecturas en voz alta.

Isabel: ah, en voz alta. Muy bien.

Joaquín: que, a lo mejor, si en la asignatura de lengua no viene bien emplear esa media hora, se emplea en otro momento, pues en otra asignatura que van mejor de tiempo por lo que se procura... de hecho, la lectura es obligatoria, el tener esa media hora diaria.

Isabel: o sea, que está distribuida a lo largo del día en función de cómo vayáis de ritmo.

Joaquín: sí, incluso otra compañera emplea esa media hora para leer.

Isabel: ¿y qué leéis? Usáis el mismo libro, claro.

Joaquín: pues sí, tenemos unos libros de lectura, básicamente utilizamos en el primer trimestre y parte del segundo, y también se les recomienda comprar un libro de lectura de algún autor.

Isabel: vale, esa decisión ¿quién la toma? ¿quién decide?

Joaquín: la toma el equipo didáctico de tercero y cuarto. Luego pues aparte de esto también sí que tenemos una biblioteca de aula, donde semanalmente se pueden llevar un libro a casa de la biblioteca de aula.

Isabel: los chavales se pueden llevar un libro de la biblioteca de aula a su casa durante una vez a la semana. ¿Quién deposita esos libros ahí?

Joaquín: pues esos libros son del colegio.

Isabel: son del colegio también.

Joaquín: hay una biblioteca que también pueden tener acceso, sí que es verdad que aún es un tema, que están instalando ahora lo que es el programa este, ABIES, para poderse llevar los libros a casa, pero yo personalmente cogía libros adecuados para ellos de esa biblioteca para crear la biblioteca de aula, entonces se lo pueden llevar a casa y tenerlo en casa durante un par de semanas el libro. Yo lo que trataba, sobre todo en tercero, para incentivar el tema de la lectura es... se llevan el libro de lectura, quien quería se llevaba una ficha de lectura, donde rellenaba una vez que se lo ha leído los datos sobre ese libro, autor, editorial, personajes que intervienen, un pequeño resumen de ese libro de lectura que han leído e incluso en la parte de atrás un dibujo que fuera significativo con lo que han leído. Entonces, yo digamos yo lo que hacía a los que me entregaban esa ficha, en donde aparece su nombre en la pared, les ponía como una anilla, iban formando una cadena y al final de cada trimestre se llevaban algún pequeño detalle.

Isabel: ¿les dabas un pequeño premio a los que habían leído más o a todos?

Joaquín: a los tres alumnos que más habían leído.

Isabel: y el cuarto, ¡el pobre! Se quedaba ahí en puertas... [risas]. Muy bien.

Joaquín: pero solía haber bastante diferencia entre los 2 o 3 primeros con el resto...

Isabel: ¿sí?

Joaquín: sí, y luego yo también les comentaba que no era obligatorio hacer la ficha, simplemente no les ponía la anilla, pero ya está, se podían llevar el libro a casa igualmente, que había alumnos que se lo llevaban y ya está, se lo llevaban y lo leían y no les apetecía hacer la ficha, pues nada.

Isabel: ¿y eran bastante usuarios de esa biblioteca de aula o había unos que sí otros que no? ¿qué veías tú?

Joaquín: había como 4 o 5 que no leían mucho, el resto sí eran bastante usuarios.

Isabel: en general tú consideras que tu grupo sí que leía bastante.

Joaquín: sí, no estaba mal.

Isabel: te pregunto porque es un dato que se nombra tanto cuando abres medios de comunicación, redes sociales... “los chavales no leen nada, los chavales leen mucho”, yo qué sé, es que ya no sé si leen o no leen [risas].

Joaquín: yo les insistía mucho para que leyeran, tratar de incentivarles, a las familias en las reuniones estas que tenía yo, tanto generales con la familia, como las tutorías, les insistía con el tema de la lectura, qué es muy importante que lean, libros adecuados para su edad, de la temática que les guste pero que lean algo, incluso me ponía yo como ejemplo, que a mí me gustaba mucho el deporte cuando niño y me compraba el Marca, por ejemplo, o libros de deporte, si a un crío le gusta el deporte, pues el deporte, si a uno le gusta la aventura, pues aventura, pero que leyeran algo, yo siempre les digo a los padres que lean, que es muy importante porque a través de la lectura van a desarrollar la expresión oral, la escrita, van a mejorar su ortografía, y muchos padres me confesaban que es que en su casa no tenían mucha tradición de leer, ni ellos ni después sus propios hijos. Entonces, yo trataba con esta forma de intentar incentivarles que leyeran en casa.

Isabel: claro, pero si en casa no tienen acceso a libros o no tiene muchos...

Joaquín: sí, claro, no tienen mucho hábito...

Isabel: claro, si no tienen hábito en casa es más complicado, pero bueno puedes intentarlo.

Joaquín: los que tenían hábito, las familias que me comentaban que sí leían y los hijos también leían eran una minoría.

Isabel: eran una minoría. ¿Y eran estos que te entregaban las fichas, los tres primeros? O no coincidían... no tenían por qué coincidir.

Joaquín: pues a veces se animaban con el tema de las anillas, les hacía ilusión y algunos sí eran de los que no solían leer.

Isabel: y eso les motivaba.

Joaquín: sí.

Isabel: muy bien, bueno leían por lo menos más cantidad con respecto a...

Joaquín: más cantidad sí.

Isabel: y con respecto a la calidad, estaba en tu mano ¿no? porque eras tú el que hacía la selección. ¿Y en qué te basabas, qué criterios empleabas para elegir los libros de lectura de tu biblioteca de aula?

Joaquín: pues miraba libros que fueran adecuados a su edad, para niños de 8 a 10 años, que fueran libros que resultaran amenos, con ilustraciones interesantes, porque si a un alumno le ofreces un libro donde solamente aparecen letras, pues la verdad es que no les motiva. Entonces, la ilustración la considero muy importante a la hora de leer un libro en estas edades.

Isabel: como efecto motivador.

Joaquín: como efecto motivador.

Isabel: ¿y algo más? Como otro tipo de lenguaje para que descubran...

Joaquín: sí, también se fijan... de hecho había alumnos que a lo mejor terminaban la tarea antes de tiempo y me decían: "¿puedo coger un libro?" y a lo mejor eran 5 minutos el tiempo que tenían que les sobraba, y cogían el libro y básicamente a lo que se dedicaban a era mirar las ilustraciones y entonces ahí iban intuyendo un poquito la lectura, porque no le daba el tiempo material para leerse todo el libro en 5 minutos.

Isabel: pero al menos sí a ver los dibujos. ¿Y hay comics en tu biblioteca?

Joaquín: sí, sí que hay, hay un poquito de todo.

Isabel: ¿les gustan?

Joaquín: sí, sí les gustan, yo les ponía... ya te digo, desde cómics, libros de aventuras, de fútbol unos cuantos también les ponía. Los futboleros se llevaban sobre todo... incluso yo de casa me llevaba una enciclopedia que tengo de fútbol de los mejores jugadores de todos los tiempos y se los prestaba y, vamos, estaban casi peleándose por llevarse ese libro.

Isabel: ¿las chicas también?

Joaquín: las chicas menos, sí, sí. Los chicos, sobre todo.

Isabel: ¿notas gustos distintos entre ellos y ellas?

Joaquín: en este caso ya te digo que el tema de los libros de fútbol a ellas no le solía llamar tanto la atención, a ellas les gusta más los libros de aventura y... me parece, un libro que se llama Kika... no recuerdo el nombre.

Isabel: sí, *Kika Superbruja*.

Joaquín: sí, *Kika Superbruja*, ese tipo de libro les gustaba mucho.

Isabel: causaba furor en aquella época.

Joaquín: sí.

Isabel: *Gerónimo Stilton*, el *Diario de Nikki*, todos esos, ¿no?

Joaquín: sí, efectivamente.

Isabel: sí, son los que más o menos pusieron ellos porque recuerdas que les pasamos un par de cuestionarios y uno era si les gustaba leer o no, había un poco de todo, pero, cuando nombraban libros, esos que acabas de decir eran básicamente los que nombraban, y *Los Futbolísimos*, por eso lo recuerdo, porque los leían mucho. Y también recuerdo la anécdota de estar con ellos haciendo los cuestionarios y como acabaron antes de tiempo, pedirte permiso para pintar. Ahora que lo dices, lo de las ilustraciones, es verdad que les gustaba, la ilustración de “El príncipe rana”, que me hicieron ahí toda coloreada, la verdad es que les gustó, se les notaba que les gustaba pintar.

Joaquín: ya te digo, es algo puntual porque este grupo es de esta forma, por ejemplo, el grupo que está en cuarto actualmente es un grupo... digamos, el nivel es más alto que estos de esta promoción, de esta promoción cuando estaban en cuarto. También son más tranquilos, los padres son también de otra forma...

Isabel: ¿se nota la diferencia de los padres de una generación a otra?

Joaquín: sí... De hecho, ya te digo, esta promoción de sexto había padres problemáticos, incluso me comentan las compañeras que están enfrentados entre ellos. Estos de cuarto, los padres se ven más respetuosos en general y como que **se implican más en los estudios de sus hijos**, en este grupo de 6º hay varios padres anti deberes, que la verdad que confundían lo que es... porque los deberes en sí no... poco les mandamos, los deberes que se llevan para la casa son tareas que no han terminado en clase porque se dedican a enredar o hablar, entonces se lo llevan a casa, hay alumnos que no se llevan nada para la casa, y los padres llaman a eso deberes y se quejaba mucho del tema este de los deberes. En este grupo de cuarto actual por lo visto no hay tantos problemas, los padres si se implican más y si tienen que hacer alguna tarea en casa pues es lo que hay y ayudan en lo que pueden.

Isabel: ¿y leer como deberes lo mandáis?

Joaquín: ¿leer como deberes? Pues yo se lo recomendaba.

Isabel: pero como una recomendación, no como una obligación.

Joaquín: sí, vamos como una recomendación.

Isabel: y qué más...

Joaquín: es que lo que pasa, lo que les decía a los padres, **les insistía que leyera algún libro de la temática que le gustara, tampoco que les forzaran a leer un libro en concreto que no les gustara a ellos, pues entonces, en lugar de fomentar el gusto por la lectura íbamos a conseguir el efecto contrario, iban aborrecer el gusto por la lectura, entonces yo creo que es importante eso, acertar con la temática que le pueda gustar al alumno.**

Isabel: y respecto a esta actividad más innovadora que tú llevas a cabo con ellos, ¿no? estas olimpiadas de lectura con las anillas y demás, me parece súper interesante que comenten el detalle incluso alumnos que eran de los no lectores o los que en casa no tienen un entorno lector, se motivaban gracias a esta actividad.

Joaquín: sí que es verdad que hay un grupo minoritario, bueno, dentro de este grupo de no lectores, que leen claramente por tratar de tener el máximo de anillas posibles, que si no hubiera este tipo de premio pues a lo mejor no se molestarían en leer.

Isabel: o sea, que sí que les motiva realmente tener más anillas, aunque sepan que realmente no va a quedar en el top 3, porque solo pueden ser tres los del top, pero quedar el 8 o el 10 ya les parece suficientemente motivante como para hacer la ficha.

Joaquín: sí, sí, pero yo creo que... ya te digo, algunos sí que se han dado varios casos de alumnos que se han enganchado y que leen con más asiduidad, pero otros que apenas no ha habido este tipo de incentivos, vamos que no tienen facilidad o no les gusta leer y siguen sin querer leer mucho.

Isabel: y una duda que me surge a mí, esta actividad motivadora, para que el lector siga leyendo y encima se llevó un premio, y el no lector se enganche, como fomenta la competitividad, que eso tiene su lado positivo y su lado negativo, claro, no crees que puede... bueno pregunto, ¿alguna vez ha sucedido... ha provocado que haya desmotivado a los de la cola? Es decir, como no voy a ganar, total, como siempre va a haber gente por encima, ¿para qué me voy a esforzar? ¿Eso se ha dado en tu clase?

Joaquín: pues no recuerdo, yo creo que ya te digo, los dos o tres que nunca han leído... yo pienso que a lo mejor sí se podría dar ese caso. Pero habitualmente ya te digo, ya llega un momento en que leen, pero en muchos casos, tampoco quieren agobiarse, leen porque les apetece leer el libro a su ritmo, y si no se han terminado el libro pues se lo terminan a las dos semanas. Digamos que, al principio, sí tienen muy en cuenta cómo van, cuántas anillas llevan, en qué puesto están, pero luego van a su ritmo, son conscientes a lo mejor que no son de devorar libros como pueden ser otros compañeros y van leyendo.

Isabel: pero tú sí que crees que está actividad a lo largo de los 9 meses que están contigo, porque claro, luego cambian de profesor, bueno... están contigo dos años en realidad, tercero y cuarto. Entonces esta actividad la haces los 2 años.

Joaquín: sí.

Isabel: sí que crees que consigues... tú has experimentado o visto cómo se ha podido aposentar un hábito lector en alumnos que...

Joaquín: sí, en cuarto ya no había tanta competitividad, ya automáticamente cogían el libro, el que les interesaba, y iban leyendo. Que les alegraba tener sus anillas pero que ya, digamos, ya hay una serie de alumnos que son devora libros que veían, vamos, que iban ganar siempre, entonces no se frustraban y decían: "pues ya no voy a coger libros"

Isabel: muy bien, entonces, la calidad la presuponemos porque sois los propios maestros, el equipo directivo, el equipo pedagógico los que elegís los libros que son más apropiados.

Joaquín: el equipo didáctico.

Isabel: el equipo didáctico, gracias. Que son los propios que tenéis en la biblioteca y que entendemos que lo buscáis acordes a los gustos de ellos, y lo que las editoriales marcan lo que son las edades más o menos, ¿no?

Joaquín: sí.

Isabel: ¿os los leéis vosotros? Algunos, por curiosidad, a ver de qué van.

Joaquín: pues en mi caso yo de algunos me he leído el resumen y otros los había leído hace tiempo, un poquito de todo, y otros los voy leyendo siguiendo la recomendación de un compañero o una compañera y lo voy leyendo a la marcha.

Isabel: a la par que ellos.

Joaquín: sí a la par, a la par que ellos.

Isabel: este que leéis en voz alta, claro, si lo leéis en voz alta estáis leyendo todos. ¿Les gusta la lectura en voz alta?

Joaquín: sí, de hecho, alguno cuando piensa que ha leído menos tiempo que el resto se queja, tengo que digamos dosificar cada capítulo para que a todo el mundo le de tiempo a leer, porque si no se enfadan, "yo quiero leer, yo quiero leer", sí que hay algunos en tercero, en cuarto no tanto, que se despistan y no siguen la lectura, entonces cuando les toca leer pues no saben por dónde van. Están mirando a las musarañas...

Isabel: y cuándo hacen lectura en voz alta, les gustan participar y leer, pero ¿se enteran de lo que están contando los compañeros, siguen el hilo?

Joaquín: pues hay de todo, hay alumnos que después de cada capítulo no se enteran muy bien.

(Interrupción por parte de Joaquín).

Isabel: bueno, estábamos en leer en voz alta, que algunos perdían el hilo...

Joaquín: sí, me sorprende mucho porque yo recuerdo en mis tiempos cuando hacíamos lectura en voz alta me daba un poquito de fobia que me mandarían a mí a leer ¿no? Entonces...

Isabel: ¿por qué?

Joaquín: por timidez ¿no?, y ellos pues, estos alumnos no, todo lo contrario, quieren leer y si no leen... o bueno, cuando leemos un libro en concreto, sí que leen todos, o si piensan que han leído un párrafo menos que el resto pues se enfadan. Todo el mundo quiere leer.

Isabel: ¡qué gracioso! Después les hice algunas preguntas en esos cuestionarios, bueno la primera fue sobre sus hábitos lectores, luego escucharon el cuento de “El príncipe rana”, contestaron algunas preguntas sobre el cuento, y luego escribieran sus propios cuentos, ¿no? que es como ha comenzado nuestra conversación pero todavía no tenía la grabadora encendida, que te he dicho que algunos cuentos los he tenido que descartar por ilegibles, lo siento en el alma, pero no he sido capaz de descriptar el mensaje, pero en general los hay escritos maravillosamente, o sea, hay de todo, no te puedo decir es un grupo así o tal. Hay de todo, hay cuentos, me refiero a la estructura de la escritura, el uso del vocabulario, los hay más pobrecitos, inconexos y con una letra... y también los hay con una letra preciosa y unas historias mucho más complejas. Bueno, pues como todo en la vida, diversidad y variedad. Repiten muchos patrones, lo cual es interesante porque ves que tienen influencias de otras lecturas. ¿Tú lo vives con ellos, lo ves, cuando tienen que improvisar algo o contar algo, se nutren de experiencias propias, de películas que han visto, de libros que han leído? ¿Tú sí que notas esa conexión con conocimientos de su vida?

Joaquín: yo creo que sí, puede que haya cierta conexión con, a lo mejor... con experiencias o películas que hayan podido ver en el cine o la televisión.

Isabel: ¿más con películas que con libros?

Joaquín: pienso que sí, sí.

Isabel: crees que es un grupo que ve bastante la tele o va mucho al cine, el cine es una cosa maravillosa.

Joaquín: más que cine, televisión posiblemente.

Isabel: televisión, sí es verdad que en algún caso me he encontrado... que les decía que pusieran un alias o un mote, y el mote que se ponían eran personajes, por ejemplo, de *Aquí no hay quien viva* o cosas así, o como se llame la serie de ahora.

Joaquín: *La que se avecina*.

Isabel: eso, *La que se avecina*.

Joaquín: que tanto daño ha hecho a los chavales.

Isabel: ¿tú crees que les hace daño los chavales?

Joaquín: sí, es una mala influencia, es algo que comentamos a menudo las tutoras, e incluso se les ha dicho en tutorías a los padres y en las reuniones generales, e incluso en el vocabulario que emplean.

Isabel: que muy soez.

Joaquín: es muy soez y ellos lo emplean con sus compañeros, y el curso pasado tuve problemas con un grupo, ahora este grupo está en quinto, en clases de Educación Física un vocabulario bastante desagradable y traté de indagar de dónde habían aprendido esas palabras y esas expresiones, y al final pensamos que a algunos les dejaban ver *Lo que se avecina*.

Isabel: es que es un horario en que ellos están despiertos, porque ¿no es muy tarde?

Joaquín: claro, por la noche.

Isabel: como no la veo no sé a qué hora es.

Joaquín: les hacen un flaco favor.

Isabel: se nota que les impacta, porque la nombran o se ven ciertas alusiones, yo que no la veo igual no detecto tantas, pero a pesar de no verla, el nombre de algún personaje y tal, he indagado por ahí...

Joaquín: sí, no sé, de hecho, fue con la otra promoción anterior que tuve que es muy diferente a esta, fuimos a Muel, a ver la cerámica de Muel y había una chica, una guía pelirroja, y les tuvimos que llamar bastante la atención por un alumno la llamó "la zorra pelirroja" o no sé qué. Era el nombre de una que sale en la serie *La que se avecina* que la llaman así por lo visto, yo no lo sabía, la chica no se lo tomó a mal, yo me disculpé y le pedí a este alumno que se disculpara. Me dijo que no se lo tomaba a mal porque sabía que la habían comparado con el personaje de la serie.

Isabel: o sea, no la estaban insultando realmente, sino que estaban comparándola, pero vamos, qué desafortunado.

Joaquín: sí, y otro tipo de expresiones sobre todo con connotación sexual, es una serie monotemática, siempre es el mismo tema, lo que he podido ver así por encima, y ellos pues emplean ese tipo de expresiones con connotaciones sexuales.

Isabel: ¿peor las entienden?

Joaquín: yo no sé hasta qué punto las pueden llegar a entender.

Isabel: o sea, ven bastante la tele y es una mala influencia según qué cosas.

Joaquín: sí bueno, y luego hablas con algunas familias y tratan de justificarse, primero se quedan como algo sonrojados cuando se lo comentas, "traten de evitar que vea esta serie" y luego pues ya comienzan a justificarse, en algún caso me ha pasado, habrá sido

cuando se ha quedado con el hermano mayor, sin darme yo cuenta habrá visto la serie, no sé, se han buscado alguna excusa.

Isabel: bueno, ya conocemos el valor pedagógico de la tele y todo el destrozo que puede hacerse cerebralmente [risas]. En contrapartida, la lectura como muy bien has comentado antes, desarrolla la capacidad de expresión escrita, la capacidad de expresión oral, el conocimiento de la gramática, de la ortografía, tiene incontables virtudes que nosotros conocemos...

Joaquín: aparte te transporta a un mundo como fantástico, el tema de la imaginación también lo activa ¿no?, vas visualizando los personajes, lo que es el paisaje, el entorno donde gira la historia de lo que están leyendo.

Isabel: ¿y a la hora de forjar su identidad? Porque al fin al cabo son niños que se están forjando para ser adultos y ¿cómo crees que les influye la lectura literaria? ¿Cómo crees que el hecho de leer les puede crear conexiones con los personajes para entender sus emociones, sus miedos, sus intereses, sus deseos, sus anhelos? No sé, todo lo que es el mundo interior del niño, ¿crees que la lectura les ayuda en ese sentido, les forja la identidad de alguna manera?

Joaquín: yo creo que les puede ayudar según la temática que estén leyendo, les puede ayudar a ser más críticos.

Isabel: ¿a ser más críticos? Eso es importante, ¿tú crees que la lectura desarrolla el espíritu crítico?

Joaquín: sí, también hay lecturas con las que se pueden debatir ciertos aspectos de lo que se está narrando, lo que va sucediendo, y cada uno pueda dar su opinión, se puede crear una actitud crítica, ¿no?

Isabel: ¿tú crees que los críos son críticos, al menos con los que tú te has encontrado, tienen capacidad de crítica, capacidad de análisis, dan sus opiniones?

Joaquín: pienso que sí.

Isabel: ¿tú fomentas el debate en clase?

Joaquín: sí, sí que fomento el debate, en algunos casos se me va de las manos, porque empezamos ya a debatir demasiado, el debate se extiende y, aunque creo que es algo positivo, pero ya empiezan a poner ejemplos "pues a mi tío le pasó tal cosa" entonces, muchas veces hay que cortarlos, porque ya se empiezan a descentrar comentando cuestiones muy particulares que están relacionados con lo que debatimos y sus vidas.

Isabel: les gusta poner en la palestra cosas que les han pasado a ellos y hablar de sus vivencias, me parece interesante, ojalá tuvierais todo el tiempo para escucharles.

Joaquín: ya, por eso, llega el momento en el que, a lo mejor, se te va la clase y todo el mundo quiere participar, algunos repiten incluso cuatro y cinco veces, y “oye, tú ya has intervenido, deja a tus compañeros que intervengan” y se enfadan...

Isabel: muy bien. Pues en el caso concreto de “El príncipe rana” he tenido respuestas de lo más variopintas, sabes que he estado en varios centros, estuve en el tuyo, también en un pueblo de Teruel, en otro colegio de Zaragoza pero concertado, en fin, he estado en varios sitios y he detectado ciertas respuestas que los alumnos dan en los cuestionarios. Entonces, así a grandes rasgos, recuerdas que... [breve resumen del cuento]. Entonces, he encontrado respuestas de todo tipo porque yo les preguntaba por las emociones de los personajes, ¿cómo se siente la rana?, ¿cómo se siente la princesa? ¿Tú qué ves, crees que entienden el subtexto que está en esta historia? ¿crees que son más literales? Claro, todos los cuentos populares tienen un lenguaje simbólico muy rico. ¿Crees que tienen esa capacidad como para entender...?

Joaquín: yo creo que captar el lenguaje simbólico les cuesta, entienden el literal, pienso yo.

Isabel: entienden más el literal ¿e incluso guiándolos un poco o dándoles alguna pista, crees que tampoco?

Joaquín: si le das alguna pista puede que capte ese mensaje simbólico un grupo de alumnos, pero quizás toda la clase no.

Isabel: es que la respuesta más generalizada... a ver, no es que se posicionaran con un personaje o con otro, no había uno bueno y uno malo, lo cual es interesante, pero sí que lo que más repetían, como idea principal, el valor que quiere transmitir este cuento, es que las promesas hay que cumplirlas y no hay que mentir. ¿Tú crees que realmente eso es lo que emana de ese cuento?

Joaquín: básicamente sí, el ser fiel a tu palabra.

Isabel: ser fiel a tu palabra.

Joaquín: sí, ser honrado y ser una persona de palabra, si acuerdas algo pues hay que cumplirlo.

Isabel: bien, la princesa lo ha hecho mal porque ha mentido y es lo que los alumnos repiten. A ti te parece que esta historia se puede interpretar además como... al mismo tiempo pues no son excluyentes... ¿esa mujer no tiene derecho a cambiar de idea y eso hay que respetarlo? ¿Ellos lo ven?

Joaquín: pienso que sí puede haberla y no la ven.

Isabel: no la ven. Esa sensación tuve yo también. Pero el caso es que cuando leo las respuestas de cómo se siente la princesa, qué emociones crees que está sintiendo, todos coinciden en decir pues está triste, está asqueada, lo está pasando fatal, pero a pesar de que lo está pasando fatal, es como... tiene que hacerlo y se lo merece, aunque esté mal, "no haber mentido". Por supuesto que la edad influye, si ya de por sí son de 4º, en otros colegios he trabajado en 6º y los años se notan, pero si ya de por sí son más pequeños y tú me has comentado que, concretamente este grupo es bastante inmaduro... Entonces, puede haber influido, pero claro yo me pregunto... los niños son críticos por naturaleza, son capaces de manifestar su opinión, son capaces de entender lo que está bien lo que está mal, pero ¿son capaces porque tienen desarrollado ese espíritu de pensar, reflexionar y criticar, o porque replican los aprendizajes que han adquirido? Es decir, nosotros les explicamos que mentir está mal y ellos repiten: "mentir está mal, mentir está mal". Es decir, ¿son capaces de entender que mentir está mal porque tiene unas consecuencias o porque se lo hemos dicho tantas veces que se lo han aprendido?

Joaquín: yo creo es más bien que de tanto que se les ha tratado de inculcar sobre los valores pues digamos que ellos ya tienen asimilado que mentir es algo negativo, que no es ético, pero creo que es porque se les ha inculcado desde pequeños. También pienso que saben que la mentira tiene unas consecuencias porque nosotros también se lo hemos advertido, que mentir tiene unas consecuencias, por ejemplo, se les repite muchas veces que si mienten luego después nadie cuando digan la verdad les va a creer.

Isabel: cómo el cuento Pedro y el lobo, un cuento que enseña precisamente eso.

Joaquín: sí, ese se me ocurre, nosotros en el colegio se lo decimos bastante eso, que cuando no digan la verdad... si mentís y si al final se os pillan, cuando digáis una verdad no se os va a creer, es algo que digamos que interiorizan.

Isabel: lo aprenden, y me imagino que lo han vivenciado porque los niños mienten... bueno, si mienten los adultos, cómo no van a mentir los críos, muchas veces sin mala intención, simplemente es su forma de entender el mundo o... no sé, les sale del alma [risas].

Joaquín: es algo que los hemos machacado mucho con eso.

Isabel: los hemos machacado, sí, es verdad. Entonces, ¿cómo crees que se podría trabajar la educación literaria... no conocimiento literario, o lo que es más academista, sino educación? Tú que eres además profesor de Educación Física y habrás vivido a lo largo de toda tu historia esa terrible confusión entre gimnasia, que la llama la gente, y educación física... porque educación física no es solo hacer deporte.

Joaquín: ahora la llaman algunos niños educación, o física. Por más que les insisto que hablen con propiedad y trato de explicarles la diferencia entre la física y la educación física o la gimnasia y la educación física pues algunos se empeñan en llamarle con otro nombre que no se corresponde con el correcto.

Isabel: claro, yo entiendo que la Educación Física es una educación que integra todos los aspectos del ser humano...

Joaquín: integral, exactamente.

Isabel: a través del deporte y del ejercicio físico, del movimiento, de la conexión con el mundo.

Joaquín: y la gimnasia es una disciplina deportiva en concreto, específica.

Isabel: pues aquí me pasa lo mismo. La educación literaria tendría que ir más allá, es la educación integral del ser humano a través de la palabra, a través de los escritos que han dejado algunos autores inmortales, porque tú lees los grandes clásicos que hoy en día perviven esas enseñanzas. ¿Cómo crees que podríamos abordar la educación literaria en las aulas para que además de todas las virtudes que ya hemos hablado tú y yo de la asignatura de Lengua y literatura, además de eso pudiéramos desarrollar su espíritu crítico, hacerles ver un poco más allá? Me parece imprescindible a un niño repetirle algunas ideas porque sí, porque es importante que las oigan y las vean, pero también es importante que las lleguen a deducir solos y no tanto repetir ¿cómo crees que se puede trabajar en un aula o a nivel de centro?

Joaquín: yo creo que se trata de trabajar de manera transversal, no solamente el área de Lengua y literatura sino en todo el resto de áreas, pues haciendo el debate de esas lecturas que se hagan y potenciando en el aula en las diferentes asignaturas, para que hagan su análisis crítico sobre lo que están leyendo.

Isabel: ¿tú conoces el enfoque Chambers?

Joaquín: no lo conozco.

Isabel: yo lo estoy estudiando y propone un tipo de debate que genera más despertares, abre más incógnitas para que los niños piensen y es un enfoque en realidad sencillo de ejecutar, lo que pasa es que es necesario ejecutarlo a lo largo del tiempo, quizá a lo largo de toda la vida, o de toda la primaria, es decir, habría que integrarlo en las aulas. Que consiste en proponer una lectura, hacerles una serie de preguntas escritas para poder dirigir el debate: ¿qué parte de la historia te ha gustado más? ¿Cuál te ha gustado menos? ¿Qué te ha llamado la atención? Y si encuentras algunos patrones, es decir, si te recuerda otras lecturas y demás. Entonces, ellos escriben brevemente lo que le sale y el maestro

traza un esquema de lo que se va a hablar, y entonces, ya se les invita a debatir formulando preguntas intentando evitar el porqué, ese que les asusta tanto, si no... cuéntame tu perspectiva, ¿cómo lo vives tú? Es un enfoque... es el que estoy trabajando ahora. [Breve resumen de la intervención didáctica en el centro concertado en torno a la recepción del cuento “Érase dos veces: La Bella y la Bestia”]. Estos alumnos, aunque admiraban la valentía de Bella, “le planta cara, no cede al chantaje”, pero luego al final se centraban en la Bestia como principal protagonista y como víctima de lo que acaba de suceder. Porque claro, “Bella no sabe ver belleza de su interior, porque la belleza está en el interior”, es decir, replicaban respuestas muy estandarizadas y muy aprendidas. La belleza está en el interior, nos lo ha dicho Disney tantas veces que es imposible no pensar en ello y claro yo les preguntaba... pero vamos a ver, “Bella en el cuento le contesta: Bella a ti nadie te va a querer, eres feo por fuera, eres una bestia, pero porque eres feo por dentro, y si dejaras de ser feo por dentro empezarías a ser bonito por fuera también”. Entonces, no veían la relación de maltrato, Bestia maltrata a Bella, entonces, ella le planta y se va. Y alguna chica me contestaba, “yo si me hubiera puesto en el papel de Bella, pues me habría quedado con él, habría sido buena y lo habría amado para romper el hechizo”. ¿Qué opinas de esa reacción? Eran de sexto.

Joaquín: es una reacción como muy, no sé qué palabra emplear, es como una mentalidad muy tradicional, de lo que están acostumbrados. Digamos... lo que esperan y a lo que nos han acostumbrado de cómo deben terminar los cuentos ¿no? y entonces les cuesta salirse de ese esquema.

Isabel: me gusta eso que has dicho de que cómo acaban los cuentos, según ellos este cuento no acababa bien, decían “me gustan más la versión de Disney”, según ellos la versión de Disney acaba bien y este cuento no acababa bien, y yo pensando “la Bella acaba en su casa tranquila ¿por qué no conciben que esto es un final feliz?” Pues no, y eso que en el final la Bestia tiene una segunda oportunidad porque la rosa se deshacía, pero nacía otra, como diciendo, bueno, tiene una segunda oportunidad y la Bella se va a su casa y no lo vuelve a ver, y eso no lo conciben como un final feliz, que no deja de ser llamativo.

Joaquín: sí, vamos, con ese cambio de historias les estás rompiendo los esquemas a ellos de lo que están acostumbrados a la finalización de los cuentos tradicionales de toda la vida.

Isabel: ¿crees que debemos romperle los esquemas de vez en cuando?

Joaquín: yo no lo veo mal, esa rotura de esquemas, la adaptación a esa rotura de esquemas no va a ser fácil, les va a costar asimilarlo, pero igual con el tiempo y si se fuera fomentando eso se podría conseguir.

Isabel: sabes que en la tesis estoy trabajando la perspectiva de género de la literatura infantil y juvenil, y para empezar me has planteado tú un detalle y es que no les gustan los mismos libros, a los niños y las niñas, y a la hora del nivel lector ¿ves alguna diferencia? Me refiero a cantidad, a estos que ganan las Olimpiadas, son más chicas, más chicos...

Joaquín: no, no hay mucha diferencia, suele ser... a lo mejor queda primero, en el primer trimestre, una chica y luego un chico.

Isabel: pero no destaca nadie en particular.

Joaquín: sí que es verdad que casi siempre los que tienen más anillas suelen ser el mismo grupo de alumnos, después hay otros alumnos que las pocas anillas que tienen no reflejan verdaderamente lo que se han leído, no les apetece escribir para hacer las fichas. Pero suelen ser los mismos habitualmente los que más leen, chicos y chicas.

Isabel: es un grupo variado de chicos y chicas. ¿Y a la hora de identificarse con personajes? Claro, ¿tienden a identificarse más los chicos con personajes masculinos y las chicas con personajes femeninos o buscan más el atributo más que el género?

Joaquín: yo creo que sí, los personajes femeninos las chicas y los masculinos los chicos.

Isabel: independientemente de los atributos que se les otorgan a los personajes.

Joaquín: pienso que sí.

Isabel: ¿y ves diferencias en los libros que ellos leen? Bueno, algunos no te los has leído y otros sí, pero más o menos por lo que te cuentan en las fichas y tal, ¿ves diferencia en los personajes femeninos y masculinos y en los tributos que los escritores les dan?

Joaquín: pues en muchos casos los masculinos suelen ser, digamos, como héroes y las chicas como más dulces.

Isabel: entonces, hay alguna diferencia y se identifican más unos que con otros.

Joaquín: con la dulzura las chicas.

Isabel: ¿con papeles secundarios? Bueno, también hay varios protagonistas.

Joaquín: sí, puede haber en un libro más de un protagonista, depende del libro.

Isabel: ¿tú crees que, de mayores, o a lo largo de su desarrollo como personas, puede influir que se asocien a unos personajes y no a otros?

Joaquín: no te podría decir, yo creo que igual no, no tienen tanta influencia.

Isabel: claro, gracias. Y luego, para terminar unas preguntas más generales. A la hora de introducir este tipo de actividades en el cole, por ejemplo, para leer este cuento y tal, hubo que pasar por el equipo directivo, claro, tienen que aprobar la actividad. ¿Cómo vives en tu centro, concretamente en este colegio, el hecho de que haya actividades de este tipo? ¿Son bien aceptadas?

Joaquín: no, yo cuando me propusiste venir al colegio, el principal problema que veía es que como eran familias así peculiares, en el sentido de que no sabemos cómo van a reaccionar, puede que hubiera alguna familia que no le pareciera bien. Yo sé que, en las pruebas de diagnóstico, hubo una niña que los padres son anti deberes, que las pruebas de diagnóstico los padres no querían que la hiciera. Padres problemáticos, que a la compañera le dijeron que cada vez que le miraban la agenda a su hija se acordaban de nuestras familias. En fin. Entonces, mi temor era que hubiera alguna familia a la que le pareciera mal, entonces, yo comuniqué por escrito lo que se tenía previsto hacer y me sorprendió que nadie dijo que no, que les pareció bien.

Isabel: ¿eso te pareció sorprendente?

Joaquín: sí, me pareció sorprendente, porque a lo mejor igual una cría o un crío que no quiere hacer la actividad pues a lo mejor hace otra cosa y lo podrías haber hecho con el resto del grupo. Pero si hubiera sido un grupo más numeroso a lo mejor no hubieras podido hacerlo, pero bueno no hubo ningún problema. Al equipo directivo les pareció bien, de hecho, agradeció la actividad, al equipo directivo lo que es fomentar la expresión oral y escrita les gusta y entonces es una actividad que les viene bien a ellos y no pusieron ningún tipo de impedimento sino todo lo contrario.

Isabel: me alegro, también me comentabas el tipo de familia que son, bueno, me has comentado que son conflictivas, pero antes de poner a grabar me hablabas del nivel sociocultural, económico...

Joaquín: sí, bueno en general de clase social media, muchos padres funcionarios y varios docentes, tanto maestros como profesores de instituto. También hay algunos que trabajan en sanidad. Luego hay otro grupo, pero es minoritario que es más de escasos recursos, algún alumno de etnia gitana, bueno cuando tú viniste a hacer la actividad no había de etnia gitana en mi clase, creo que no había. En la otra clase sí que llegó el año pasado un alumno.

Isabel: minoría de escasos recursos, mayoría clase media.

Joaquín: sí.

Isabel: eso a nivel socioeconómico. ¿Y cultural, cómo lo ves? Va vinculado.

Joaquín: sí, sí que es verdad que en muchos casos me sorprende. Antes de comenzar esta entrevista te comentaba de una familia en concreto que los padres son divorciados, pero vamos que se llevan bien entre ellos. Estos tienen dos hijos, un hijo estaba en la promoción anterior, ya está en segundo de la ESO, es un hijo brillante, y este es más..., este hijo que yo fui su tutor pues es bastante inmaduro e iba aprobando con dificultades las asignaturas, es más bien por esa inmadurez, le gusta enredar, el último trimestre parece que le sobra, pega un bajón tremendo, y este año el niño llevaba la asignatura de lengua suspensa. En la primera reunión que yo tuve con los padres fue ofrecerle apoyo en esa asignatura para ayudarlo a aprobar sin dificultad, pues los padres no quisieron, no quisieron recibir apoyo, es más bien un problema de ego entre ellos. Me ha pasado ya con otros padres de esta promoción que se les ofrece apoyo en Lengua y Matemáticas y, no sé, parece que le estás poniendo un castigo y es por el temor que, a sus hijos, yo que sé, se les etiqueta de ser más tontos por recibir apoyo o yo qué sé.

Isabel: o sea, le niegan el apoyo para que no le etiqueten de tonto, las apariencias.

Joaquín: sí, las apariencias y le están haciendo un flaco favor a su hijo. Este año, en concreto, aprobó Lengua, siempre sus calificaciones rondan un 5 o 6, de ahí no pasa, y la asignatura de inglés le cuesta mucho, le cuesta bastante y en cuarto *Natural* la llevaba suspensa todo el curso. En el primer trimestre, por recomendación de la especialista, la misma profesora que le impartía la asignatura le puso en el boletín de notas que era recomendable que fuera a apoyo de *Natural* y *Social*. Entonces otra vez vinieron a hablar conmigo, que no querían el apoyo, entonces, yo les dije “es que no os tenéis que avergonzar porque vaya a apoyo, es que se trata de ayudar, no va a ser más ni más tonto que nadie porque vaya a apoyo” y empezaban “¿y los que van apoyos quiénes son?” como que lo veían como una ofensa.

Isabel: veían como una ofensa que se juntará con los niños de...

Joaquín: como ir a apoyo con el resto niños, el caso es que la compañera al finalizar el primer trimestre ya no se volvió a incorporar porque dio a luz, por maternidad estuvo de baja. Vino un compañero a sustituirla y en el tercer y último trimestre la nota le salía 4,6 y a mí me dijo “Joaquín, ¿qué hago con este chico?” y yo le respondí “no sé, igual le puedes mandar un trabajo para ponerle el cinco” y así hizo y sacó el 5. Luego, al final del curso yo les asesoro porque hay un segundo idioma a partir de quinto que es francés. Entonces hay unas pautas y recomendaciones para quien va estudiar francés o talleres de Lengua y Matemáticas para reforzar. Entre las pautas y recomendaciones hay que el resto de las asignaturas las vayan digamos aprobando sin problemas, a partir de notable, la

asignatura de inglés igual, y a este crío pues yo le recomendé claramente talleres de Lengua y Matemáticas. Yo daba por hecho que estaba en talleres de Lengua y Matemáticas, pues nada el otro día en la evaluación me entero de que había suspendido francés. Entonces, yo pensé: “¿y este crío qué hace en francés si ha estado sacando 5 o 6 y si llega a durar el trimestre dos semanas más hubiera suspendido Lengua y Matemáticas también?”. Y la asignatura de *Natural* prácticamente se la han regalado. Es por eso, es por cuestiones de apariencia y así hay más de uno y están haciéndole un flaco favor a los alumnos el tema de los egos.

Isabel: ¿los recursos van asociados a ese ego, a no querer apoyos?

Joaquín: pues puede ser, y en este caso concreto, a ellos les avergonzará que su hijo vaya así flojito.

Isabel: más por su trayectoria laboral, entonces las familias con más recursos aparte de estos problemas de ego que me estás comentando, ¿los niños tienen más acceso a la cultura, tiene más libros, leen más en las familias con más recursos o no encuentras una relación?

Joaquín: en algunos casos sí, sí que es verdad que en las familias con más recursos económicos y alumnos a los que les cuesta realmente y digamos que no escatiman en gastos en ponerle un profesor particular para que salgan adelante en esa asignatura o en inglés o en castellano.

Isabel: sí que hay relación.

Joaquín: sí.

Isabel: pues muy bien, muy interesante todo, ¿hay algo más que quieras añadir?

Joaquín: pues no sé, básicamente no se me ocurre nada. Digamos que, como te he comentado antes, este grupo que es algo puntual que sea así, hay grupos mejores y bueno que no se puede generalizar que este sea el nivel que hay en todo nuestro colegio.

Isabel: no deja de ser curioso que me has dicho antes... es que me ha marcado, que se le ve el nivel ya desde infantil.

Joaquín: sí, eso me comentan.

Isabel: y si hay varias vías en el colegio ¿no se les puede remezclar?

Joaquín: sí, sí, es que se hace, se hace cuando terminan infantil, y luego cuando terminan ciclo antes se llamaban ciclo, ahora ya no se habla de ciclo, el primer ciclo era primero y segundo de primaria, tercero y cuarto segundo ciclo era, y quinto y sexto era el tercer ciclo. Cuando terminan el segundo año, cuando terminan segundo y cuarto, se mezclaban, de hecho, yo fui el principal responsable de hacer la mezcla de los que están ahora en

sexto. Entonces resulta que la compañera que es tutora de ese grupo está de baja, la que estaba en tercero y parte de cuarto. El compañero que llegó a sustituir a la compañera estuvo segundo y tercer trimestre de cuarto, estábamos la directora en esa reunión cuando hicimos las mezclas, yo lo hice aquí en casa ya lo habíamos hablado anteriormente y nadie, es que decían las compañeras “aquí esto no cuadra, por más que trates de hacer el grupo no cuadra”, no sabían cómo hacer los grupos. Entonces, yo hice un listado aquí en casa, fui tachando y todo esto, y bueno incluso la compañera de Música, que es la tutora de sexto le pareció bien, la directora me dijo: “te lo has currado bastante”. Y los padres me aprecian, cuando a lo mejor he ido a la nieve con ellos o cuando se han enterado de que yo estoy de tutor y he tenido a un hermano anterior, algún hijo de ellos anteriormente, me han dicho “¡jo, me alegra porque eres una persona responsable!”. Me tienen etiquetado como una persona responsable la mayoría de los padres. Yo creo que sí estoy bien valorado tanto por parte de los compañeros, alumnos y gran parte de las familias, aunque hay algunas muy bordes. Aquí, una parte importante del alumnado es de familias, digamos con estudios, son educadas, aunque hay también gente con estudios muy prepotente, me refiero eso que hay familias muy agradables, muy majas y hay otras, pero bueno tiene que haber de todo en la viña del señor.

Isabel: bien, ¿quieres decir algo más?

Joaquín: no.

Isabel: oye qué bien, muchas gracias.

ENTREVISTA CON LA MAESTRA DEL COLEGIO PÚBLICO RURAL

Charla inicial para romper el hielo en la que se comenta cómo fue la visita a su colegio, de qué manera surgió la idea, etc.

Isabel: cuéntame un poco cómo ha sido tu trayectoria. ¿Cuántos años hace que eres maestra? ¿Por qué te apeteció estudiar Magisterio? ¿Por qué coles has pasado?

La maestra ríe y pregunta si esta información se va a publicar. Se le explica cuál es el objetivo de este sondeo inicial sobre su trayectoria profesional. Algunos fragmentos de esta parte han sido omitidos de la transcripción por petición de la maestra.

Isabel: en general me interesa saber cuál es tu trayectoria como maestra y cuáles son tus intereses a la hora de ejercer el magisterio. ¿Por qué quieres ser maestra? ¿Qué es lo que te mueve? Se presupone que es una carrera...

Marta: ¿sencilla?

Isabel: No, no, para nada. Vocacional. ¿En qué consiste que sea vocacional? ¿Es tu caso? A partir de ahí cuéntame lo que quieras.

Marta: a ver, llevar llevo trabajando de maestra en la pública siete años y anteriormente en extraescolares con críos. ¿Por qué hice Magisterio? Pues me gustaban los chicos, los niños. Durante la carrera trabajaba de maestra de... o sea, de aerobio en los gimnasios, Hice las oposiciones Y aprobé las oposiciones, y ya me llamaron de la bolsa de interinos.

Isabel: ¿y a dónde fuiste?

Marta: me fui a... Utrillas.

Isabel: ese fue tu primer destino, Utrillas. Y así por encima, ¿por cuáles has pasado? ¿Por qué colegios?

Marta: pues he estado en Utrillas, después estuve en un instituto en Andorra, en la UIEE (*Unidad Intervención Educativa Específica*), luego me tocó aquí (en Zaragoza), estuve media jornada, en San Juan de Mozarrifar, por no irme fuera cogí media jornada y estuve seis meses en San Juan de Mozarrifar, y después en un cole, ¿en cuál estuve? En un colegio en el Actur, creo, en el Lucien Briet. Y nada, al año siguiente creo que me tocó en Santa Eulalia todo el curso, que también estuve muy a gusto allí. Al año siguiente fue aquí en Zaragoza, pero fue cuando estuve en seis coles, que fue un poco locura. Luego en

la unitaria en Mesones de Isuela, también todo el curso, y el siguiente año ¿dónde estuve? Ah, aquí en Zaragoza, todo el curso, que eso fue un chollo, porque ¿sabes cómo funcionan las listas?

Isabel: más o menos.

Marta: pues fue un chollo porque había un montón de gente por delante, pero la fueron llamando y cuando me tocó a mí, salían cuatro en Zaragoza todo el curso, y yo estaba la segunda [risas].

Isabel: ¡qué suerte!

Marta: y ya después del de Hispanidad, Camínreal, que estuve muy poquito, estuve tres meses, pero también la experiencia fue buena. En Épila el año pasado, que trabajé media jornada los primeros trimestres, y el último trimestre ya toda la jornada, y este año que me ha tocado en la Almunia.

Isabel: hay años que te toca ser tutora, otros años te centras más en la especialidad de Educación Física...

Marta: sí, excepto un año que he sido especialista, en los demás he sido siempre tutora.

Isabel: ah, siempre has sido tutora y un año especialista. ¿Y cuando eres tutora das todas las asignaturas?

Marta: sí.

Isabel: ¿y en qué cursos?

Marta: pues en Utrillas estuve en un primero, pero estuve muy poquito, estuve solo dos meses, en el instituto pues con mayores de Segundo de la ESO, en la unitaria pues con todos juntos, tenía desde Infantil hasta Sexto.

Isabel: o sea, que has pasado por todas las edades y has trabajado todas las asignaturas, dependiendo del nivel. Muy bien. Y concretamente la asignatura de Lengua y literatura, que es donde yo fui a hacer la intervención en la que estuvimos leyendo cuentos, ¿cómo la vives? ¿Qué importancia le das? ¿Cómo la trabajas?

Marta: pues no la trabajo como me gustaría trabajarla, sí que conozco... a ver, no es la misma la experiencia que tienes al principio cuando empiezas a trabajar que la experiencia que puedo tener ahora. Me ha ayudado el ir pasando por todos los cursos y más o menos sé los contenidos que se trabajan en cada curso, eso me beneficia. Entonces, llevo bastantes años, pero el ir pasando de un lado a otro no me permite tampoco el crear mi propio material porque puede ser que este año esté en Primero y al año siguiente esté en Cuarto, entonces no trabajo como me gustaría trabajar. ¿La asignatura cómo se imparte? La mayoría de los centros, bueno, todos los centros en los que he estado utilizan el libro

de texto y el libro de texto yo creo que está descontextualizado. O sea, trabajas, por ejemplo, en un momento trabajas el cuento, pero en la expresión escrita, el cuento, luego la adivinanza, luego trabajas algo de gramática, un poco de vocabulario y no está integrado, entonces a los críos, yo pienso que hay veces que te dicen “es que no sé lo que... ¿qué vamos a hacer? ¿lenguaje?” y los vas... o sea, la actividad no la entienden en sí como lenguaje, sino que les tienes que decir... no sé si me entiendes, que está un poco descontextualizado en los apartados que das en el libro, entonces los niños también lo viven así.

Isabel: o sea, a ver si lo estoy entendiendo, ¿es como que no encuentras un hilo conductor?

Marta: no puedes hilar, eso... no puedes utilizar un hilo conductor en el que los niños pues digas “pues mira ayer trabajamos esto y hoy pues continuamos trabajando, pero de esta manera”, sino que va cambiando mucho de un día para otro, entonces, los niños yo veo que les cuesta hilarlo.

Isabel: o sea, tú crees que en los contenidos de los libros de texto están demasiado aislados, o son demasiado estancos uno respecto del otro.

Marta: yo pienso que sí, y a parte que, por ejemplo, ahora estoy en primero, pues en primero hay muchos niños de Infantil que entran en primero y no saben leer. Tú, si llevas libro, les pides que sepan leer, porque es que, si no, no pueden hacer las actividades, son muy dependientes y tendrías que tener una ayuda individualizada, entonces eso es problema de los colegios, ¿no? Porque no te obligan a impartir así la asignatura, pero no están preparados. Entonces, en los colegios en los que he estado en primero, normalmente sucede eso y el primer trimestre es horroroso, para que más o menos aprenden a leer y a escribir. Entonces, no está adaptado el libro a las necesidades de un niño que no está obligado a estar escolarizado hasta primero, y una vez que pasan el primer trimestre y ya saben leer, empiezan a dar también gramática, pues no tiene sentido dar gramática en... en el libro de texto trabajamos también la gramática, cuando el niño acaba de aprender a leer y a escribir, que simplemente con leer y escribir sería suficiente, igual pues además utilizando un hilo conductor en el que el niño estuviese un poco más motivado.

Isabel: ¿Y cómo se trabaja la lectoescritura entonces? Aprenden a leer y a escribir, pero ¿cómo? ¿De qué manera?

Marta: pues como si fuera una cartilla de lectura, bueno, de lectura tampoco porque no puedes estar con cada niño individualmente y ponerte a leer, si no que... aunque yo por ejemplo este trimestre sí que lo he hecho en el primer... pero normalmente les pides ayuda

a los padres, que tienen que leer un ratito en casa, y lo que se trabaja en el libro pues es la grafía, como si fuera una cartilla de lectura. No sé si sabes cómo son las cartillas de lectura, que te vienen palabras, o “pinta, colorea las palabras que empiecen por p”, entonces tienen que colorear, o una página llena de Pes, de pa, pe, pi, po, pu... entonces tienen que estar ahí escribiendo. Se suele trabajar de esa manera.

Isabel: ¿y qué opinas de esta manera trabajar?

Marta: pues no lo sé, no sé, la verdad [risas]. No sé qué decirte.

Isabel: ¿es una pregunta un poco abstracta?

Marta: sí me parece bien, pero lo que considero es que... o sea, que **estamos poco formados los maestros para salirnos de esa forma de trabajar**. Por ejemplo, **en Montessori no lo trabajan así, lo trabajan de manera individualizada, pero es otro método de trabajo**.

¿Que me gustaría más el otro? Pues sí, pero es que tampoco se puede.

Isabel: ya, bueno, me imagino que hay tiempos, hay ratios, pero dices que te gusta más la manera, que te gustaría más trabajar de la manera Montessori, pero ¿y por qué? ¿Por qué motivo? ¿O qué diferencias ves?

Marta: porque, por ejemplo, es algo que es individualizado. Entonces cuando tú hablas... **cuando tú trabajas con veinticinco niños, los niños tienen que estar atentos, y los niños no están atentos muchas veces**, pues porque además en primero cuando entran ya empiezan a buscar el grupo, el llevarse bien con los demás, les interesa hablar entre ellos lo que han hecho, qué juguete tienen... entonces, que te presten atención es súper complicado. **A veces, en mi caso me llevo el micrófono, me pongo hacer el tonto, “venga un concurso, venga pues empezamos aquí, bienvenidos”, les intentas motivar**, pero es que son ellos, es que no puedes hacer nada, o te atienden o sino no se enteran. En el caso Montessori, lo hacen por grupos, y sí es verdad que el aprendizaje... la enseñanza y el aprendizaje es individualizada, cojo en un grupo de tres y en ese grupo de tres le estas enseñando mientras los demás niños están trabajando en lo que quieren hacer, entonces **es más fácil que te presten atención tres o seis niños, que estás con ellos, que veinticinco que ni siquiera les puedes estar controlando**. Entonces me gusta más esa metodología porque sí considero que te están prestando atención y están aprendiendo, con los veinticinco pues hay muchos que no te atienden y luego tienes que ir pasando por las mesas e ir preguntando para ver quién no se ha enterado para volvérselo a explicar, y luego si no, eso, tirar de que te puedan ayudar los padres. Y la metodología del libro, luego lo que hacemos es ampliarla, por ejemplo, se ha comprobado que los niños que trabajan la conciencia fonológica de los sonidos, pues juegos como el *veo veo*, o... no me acuerdo

de cómo se llama este juego. Un juego en el que... bueno, todos de fragmentación de palabras, de sílabas, separarlas en sílabas o si yo termino, digo una palabra, tú tienes que comenzar otra palabra con la misma sílaba, es que no me acuerdo de cómo se llama el juego, lo que son conciencia fonológica y conciencia silábica, los juegos así les vienen bien para adquirir la lectoescritura. Porque hay niños que no... pues que les dices “lápiz” y hacen “lllll” y no saben qué letra es, o ni siquiera son capaces de captar ese sonido, el “l”, de fragmentar la palabra en fonemas, entonces, es complejo para ellos.

Isabel: ¿y cómo introducís la literatura en esta asignatura? Porque dentro de la asignatura de Lengua y literatura se trabaja, como me has comentado, con los libros, con la cartilla de lectoescritura, con la gramática y tal, pero luego los contenidos literarios ¿cómo se abordan?

Marta: pues en los libros de texto suele haber un apartado, que normalmente se trabaja el cuento, bueno, los textos narrativos, los descriptivos, creo que también se trabajan... ahora no me sale... alguna obrita de teatro, los instructivos, entonces sueles trabajar los diferentes tipos de texto y cuando aparece en la hoja de tu libro de texto pues te explica un poco, pues en el caso del cuento, tiene inicio, nudo y desenlace. Lees un cuento y dice, “invéntate el final”, se suele utilizar así, pero sí que es verdad que, en mi caso, sí que utilizo bastantes cuentos, y suelo llevar cuentos, yo creo que casi todos son narrativos, los cuentecicos, y los viernes pues les cuento alguna historia, o traen ellos un libro que les haya gustado de casa, y entonces los leen, les gusta leer un montón a los niños de primero. Bueno, yo creo que a todos. A todos los niños les encanta leer. Cuando lees en voz alta y dices “¿alguien me ayuda?”, yo creo que se apuntan todos y ya cuando los pones encima de una silla, o sentados en una silla a leer a sus compañeros pues es una actividad que les gusta. Y la literatura, cuando he impartido clase en cursos superiores, pues quinto, sexto... lo que suelo hacer pues, trabajo, por ejemplo, pero bueno, un texto informativo no entraría dentro de la literatura...

Isabel: no, está muy bien que se den tipos de textos, ¿no? Pero yo me refería sobre todo a eso, a la lectura literaria, a leer, a leer pequeñas novelas, cuentos, bueno, lo que sea, poesía, que leer es leer, pero sí, sí, a eso me refería.

Marta: pues suelo utilizar cada trimestre... en el primer trimestre suele ser una noticia, suelen ser más informativos; en el segundo trimestre suelo trabajar la descripción, porque me va a venir, descripción y diálogo, me va a venir bien para, en el tercer trimestre, trabajar los narrativos, y en el que suelo trabajar los cuentos, los mitos. Un año, bueno, el año pasado estuve trabajando en tercero la mitología, leímos varias leyendas, trajeron los

niños también leyendas, y luego, pues eso, introduje los mitos, tenía un cuento que me gustó mucho, un libro que traje, que era sobre... era la historia de Ulises, y era con pop-up y así muy chulo, era muy bonito, y se lo conté a los chicos, les gustó mucho. Entonces, empezamos a investigar sobre los seres mitológicos, cada uno trajo un ser mitológico, luego nos inventamos uno, como trabajaba la descripción de animales, pues nos inventamos nosotros nuestro ser mitológico y después creamos un... escribimos un mito, solo que no les salió muy bien [risas] porque... bueno, hicimos un libro pop-up nosotros con un mito que intentamos redactar, pero el problema es que muchos críos trajeron mitos pero claro, es que la mayoría son muy violentos [risas], y entonces yo les dejé a los críos escribir sus libros pero luego a mí no me gustaban muchos los libros que habían escrito, pero bueno, les deje, ahí me metí en algo que luego... no supe salir.

Isabel: ¿Tan “gores” eran? [risas]

Marta: sí, y es que encima las imágenes también.

Isabel: ¿y por qué crees que se hacen esos mitos tan truculentos?

Marta: en el caso de... no lo sé, la verdad que no lo sé, porque es que algunos trajeron leyendas, pero la mayoría fueron... hombre, los mitos la mayoría son de guerras.

Isabel: por eso te pregunto, ¿tú crees que trajeron esos cuentos escritos por ellos, esos mitos, por referencias otras lecturas que han hecho?

Marta: sí, yo creo que más por eso. Porque estuvieron investigando sobre los mitos en casa, trajeron mitos, no eran especialmente... pero claro, la mayoría eran de guerras. Y entonces, a la hora de escribir el mito, pues cada uno eligió, y la mayoría eran un poco violentos, hombre tampoco era excesivo, pero no eran cuentos bonitos [risa] con un final feliz. Entonces pensé “para otro año hago el cuento en pop-up, con imágenes y eso”, pero bueno, les gustó mucho, eh.

Isabel: ¿les gustó la experiencia?

Marta: sí.

Isabel: muy bien.

Marta: más que nada porque les dejé utilizar todo el material que tenía, de papel celofán, otros rugosos, entonces iban creando pues eso, una figurita y lo ponían en papel de celofán, para crear texturas... muy chulo.

Isabel: ¿y esto fue en 5º y 6º?

Marta: en 3º.

Isabel: ah, esto fue en 3º, vale, vale, son más pequeñetes. ¿Y en tercero es cuando te escribían estas historias truculentas?

Marta: si hubiese sido en 5º y 6º, bueno, me hubiera dado igual [risa], pero en 3º decía “no sé dónde me he metido”.

Isabel: ¿y este proyecto de crear un mito entre todos con un pop-up y demás...?

Marta: no, era cada uno, era individual, en parejas.

Isabel: ah, perdón. Primero trabajasteis los mitos, leísteis algún cuento en pop-up, algún mito y luego por parejas hicieron... ¿ese proyecto salió de ti?

Marta: sí.

Isabel: ¿se propuso en el claustro?

Marta: no.

Isabel: salió de ti.

Marta: que tenía los lunes... al trabajar media jornada, el compañero que me sustituía trabajaba lenguaje y yo tenía una hora de lenguaje, entonces quise trabajar la expresión escrita y lectura también trabajaba un poco, y entonces se me ocurrió hacer eso.

Isabel: muy bien, y ellos agradecidos.

Marta: sí, los niños se lo pasaron... agradecidos cuando, por ejemplo, están elaborando el libro, pero con las historias les cuesta muchísimo, mucho, pero también **son críos que leen poco, leen muy poco en casa.** Es que también depende de qué colegio... en el del año pasado leían muy poco. **Entonces no tienen mucho vocabulario, lees sus redacciones o sus mitos y tienes que corregir mucho. Y quieres hacerlo con ellos para que aprendan, entonces, como les cuesta un poquito más de trabajo pues ahí se crean conflictos, porque para ellos está bien y ya está.** Entonces, divertido, pero, cuando crean la historia, sí, cuando se la corriges, no [risas]. Y cuando haces el libro también se lo pasaron muy bien.

Isabel: esto es una pregunta más personal, una duda que tengo a la hora de entender la enseñanza como está concebida hoy en día. Has dicho que la experiencia muy bien, de crear los mitos, pero no tan bien a la hora de corregirlos. ¿Cómo crees que realmente se asienta este... este aprendizaje? ¿Haciéndolo o viendo la corrección? Me refiero... es importante corregir, ¿no? Para que vean sus errores.

Marta: sí, para mí sí.

Isabel: ¿pero el aprendizaje ya ha sucedido? ¿O se puede todavía moldear en el apartado corrección? Porque la vivencia ya la han tenido, ¿no?

Marta: pues es que depende. Sí es verdad que yo, en estos niños, es importante que aprendan... a ver. Tú partirías de un texto, que es verdad que **han aprendido de ese texto, pues han visto cómo estaba escrito, han visto cómo están los diálogos.** Luego no lo han sabido... o sea, sí lo han hecho [duda], sí lo han hecho, pero no está bien, claro, es que

depende que consideres tú que está bien. No está bien redactado, porque las oraciones no tienen sentido, entonces no está bien redactado, no sé qué es mejor, si ponerlo e ir corrigiéndolo, por ejemplo, entre todos, o crear otro cuento donde vean, sin corregirles, decirles que está bien y crear tú otro cuento u otra experiencia donde esté bien hecho, no sé qué es mejor si una cosa u otra. Es más fácil corregírselo tú, es algo más sencillo, que no crear otra experiencia donde vean cómo está redactado, pero sí sería otra forma de enseñarles. Igual no lo pasarían tan mal, vamos, no sé. Pero luego también es cómo vivimos... [risas] es cómo vives tú el error ¿no? Los niños viven mal el error, pero lo viven mal por el adulto, entonces, hay metodologías que te dicen “no, no le digas que eso está mal, porque el pobrecico sufre” y es verdad, a nadie nos gusta que nos corrijan, no nos gusta que nos corrijan porque consideramos que hemos fracasado. Si no considerásemos que hemos fracasado y que no pasa nada, yo creo que sí podríamos corregir. No sé si me entiendes.

Isabel: me parece muy interesante. Si quieres hablarme más de ello... O sea, en tu experiencia como docente, con estos críos, crees que tienen aprendido el error como fracaso.

Marta: yo creo que en general, o sea, no estoy hablando de los críos de ahora.

Isabel: sí, bueno, en tu vivencia me refiero, tú lo has vivido con ellos, pero lo consideras que esta así en general.

Marta: sí, los niños normalmente cuando les corriges, es el momento en el que no les gusta, no lo viven como algo positivo. Cuando tú corriges, cuando un niño resuelve un problema y lo tiene mal y le dices que está mal, no le gusta escuchar que está mal, ¿no?

Isabel: pero es necesario hacerlo.

Marta: sí, entonces hay varias formas de hacerlo, una forma es no decirle que está mal, pero luego crearle muchas experiencias en las que esté bien para que aprenda, o decirle que está mal y corregirlo con él. Entonces tú eliges, una es más costosa, entonces si tienes tiempo, puedes buscar experiencias, estar en casa creando material para que el niño aprenda de esa manera, y otra más fácil, que es decir “esto está mal [risa], se hace de esta manera”. Pero no considero, como hay metodologías que sí consideran que está muy mal decirle “esto está mal, venga”, porque es verdad que el niño lo toma como algo negativo, también puede ser la visión que le hemos hecho ver, o sea, cómo vemos, el adulto, el cometer un error, pues lo que te he dicho antes, que sería reiterarme otra vez.

Isabel: sí, muy bien. Han surgido varias cosas interesantes, una de ellas, por ejemplo, es que me has dicho que las vivencias en los distintos centros son muy diferentes porque el

tipo de alumnado o el tipo de familia es distinta. ¿Qué me puedes comentar en este sentido? ¿Qué tipo de realidades te has encontrado? ¿Con cuáles has trabajado mejor, peor? En fin, bueno, peor/mejor, no le quiero depositar emociones a los adjetivos, pero ya me entiendes, ¿qué diferencias has encontrado?

Marta: Sí, sí. Pues el primer año que estuve en Utrillas, aparte de que también influye que no sólo es como sea alumnado, sino que también influye la experiencia que tengas tú o cómo estés tú en ese momento. Entonces el primer año yo creo que fue el más duro, primero porque no tenía experiencia, porque tienes unas expectativas que luego no se cumplen, piensas que eres maestra tipo *Mary Poppins*, y llegas ahí y los niños pues no te hacen caso, además, estuve en un grupo de 1º que era complicado pues por el nivel sociocultural que había y bueno, que no se le daba tanta importancia al estudio, y los niños, el comportamiento no era el adecuado, hacían un poco lo que querían, y entre eso y la falta de experiencia pues fue bastante costoso. Además, yo recuerdo que ese fue el primer año que estuve... o sea, que ese año, que estuve en un recreo, y se cayó un niño de Infantil y aprovecharon varios para pegarle patadas, y yo digo “pero ¿qué es esto?”. La verdad es que fue duro. Otra clase, en la UIEE, también estuve... porque son niños mayores, eran niños con problemas conductuales, pues también ahí es más... más complejo, porque no les interesaba el aprender, no tienen tantas ganas. Entonces, lo malo fue que me costó, pues me lo hacían pasar mal... pues eso, que no querían aprender, entonces, como les forzaba, pues me ponían chinchetas en la silla, y bueno. Pero al final la verdad es que todos quisieron... Lo bueno es que eso, que al final todos quisieron sacarse el Segundo de la ESO y se presentaron todos a los exámenes.

Isabel: o sea, que hubo problemas actitudinales, pero al final...

Marta: sí, bueno, eran los problemas actitudinales, pero considero que muchos casos fueron por las familias, porque no... tuve un conflicto con ellos y no fueron capaces de pedirme disculpas los críos, les daban la razón a los críos.

Isabel: o sea, las familias en estos casos se ponían del lado de sus hijos, aunque tuvieran comportamientos cercanos a la delincuencia [risas]. O sea, todos los contrastes que te has ido encontrando... porque claro, en un concertado y privado no has estado. Entonces lo más que podemos contrastar es rural o no rural, unitaria o no, en fin, o Huesca, Zaragoza y Teruel. Entonces, las grandes diferencias ¿las ves de rural a ciudad, de tipo de alumnado, de tipo de familias...?

Marta: sí, es tipo de alumnado... pero es que también hace el rural el tipo de alumnado, es que depende también en qué pueblo, no todos los pueblos son iguales, depende de si

están más cerca de las ciudades o si están más alejados. Entonces, diferencias... En Santa Eulalia los alumnos eran un encanto de niños, los padres educados... de los típicos padres que no hacen más que venir a tu casa con frutas.

Isabel: ¡que guay!

Marta: sí, o sea, súper bien, ahí estuve súper bien.

En este punto de la entrevista se omiten unos fragmentos en la transcripción, por petición de la maestra, ya que aporta datos personales y sensibles sobre experiencias complicadas en otros centros rurales.

Isabel: en cambio en la capital, en Zaragoza que también has estado un curso entero y otro año en seis coles distintos, me has dicho, siete colegios por lo menos, de Zaragoza capital.

Marta: en varios barrios.

Isabel: ¿depende de los barrios?

Marta: sí, de los barrios y de los grupos, en los mismos barrios tienes unos cursos que muy bien... el año que estuve en Épila, bueno, el año pasado que estuve en Épila, mi grupo era un encanto, estuve súper contenta con mi clase y, en cambio, había un profesor de 5º y 6º que salía prácticamente llorando, los críos no se comportaban bien en clase, sí que hace la zona, pero también el grupo que tengas.

Isabel: las sinergias entre ellos o lo que surja entre los críos. Vale. Otra cosa que has comentado es que aportas mucho de tus materiales de casa, tú tienes una colección privada de cuentos y los aportas tú al centro, aunque sea de forma provisional.

Marta: sí porque no hay muchos recursos.

Isabel: mira que has estado en centros distintos. ¿En general las bibliotecas son “pobrecicas”?

Marta: sí.

Isabel: y tú lo solucionas llevándote tus propios materiales. Antes has comentado que les llevabas los viernes, los cuentos. ¿Por qué los viernes?

Marta: no sé, porque es el último día, como que te relajas más, no sé, me imagino que será por eso el motivo.

Isabel: la pregunta... a ver, es que no te quiero condicionar la respuesta, pero es para ver si lo estoy entendiendo bien, ¿es como un premio?

Marta: no, tampoco como un premio. Es el momento en el que estás más relajado, ya vas a terminar la semana, pero no un premio para ellos como “mira, os doy un premio”, sino porque, no sé, como que tienes... el lunes necesitas trabajar los contenidos y el viernes como que estás ya más relajado porque ya has trabajado todo lo que tienes que hacer a lo largo de la semana y estás ya más relajado, como “venga ya va a llegar el fin de semana”, como una actividad más tranquila, más distendida, más...

Isabel: muy bien, pues entonces no lo había entendido bien. Menos mal que te lo he vuelto a preguntar. También has comentado que, bueno, en algún momento has dicho que a los niños les encanta leer, sobre todo muy pequeños, pero que luego también a quinto y sexto les gusta mucho leer, que también influye si son lectores los padres o si hay lectura en casa, pero luego en otro determinado momento has dicho “ay, es que no les gusta nada trabajar esto o leer” o ¿lo he entendido yo mal? Como que un grupo en particular. ¿O no, no lo he entendido bien?

Marta: no me acuerdo. Sí que considero que les gusta leer cuando estás en clase, y estás todos en grupo y les dejas leer un ratito, pero luego hay un grupo numeroso... es que también depende de qué colegios y de qué cursos, pero hay un grupo numeroso de niños a los que no les gusta leer. No les gusta leer, no en un momento determinado sino... una hoja, cuando están obligados a leer en casa, por ejemplo, hay madres que vienen diciendo que sus hijos no quieren leer y que les tienen que obligar a leer una hoja, sobre todo cuando están aprendiendo el proceso lectoescritor.

Isabel: ¿Y cuando ya son más mayores? Y se lee. Se supone, por ese disfrute privado...

Marta: por ejemplo, el año pasado en Épila no les gustaba leer a los chicos, en general. Yo creo que también igual depende, pero ahí ya es algo que puedo opinar yo, o esa es una interpretación, que los niños que sus familiares tienen un nivel socioeconómico más bajo, generalmente les gusta menos leer... es lo que he podido percibir, pero no sé, porque estoy siendo aquí muy sentenciera.

Isabel: bueno, es lo que tú has observado, un nivel sociocultural... no, perdón, socioeconómico has dicho.

Marta: sociocultural.

Isabel: vale, sociocultural más bajo les gusta leer menos, el por qué no lo sabemos, pero bueno, la cuestión es que es un dato que has observado y, entonces, no les gusta leer, has dicho, cuando están obligados sobre todo y, en general, en sus casas, como acto privado, no. Les gusta cuando es en clase, leer en voz alta...

Marta: participar, eso.

Isabel: vale, participar. ¿Qué opinas de las lecturas obligatorias, te ha tocado trabajar con ellas, hacer fichas... o es solo para cursos superiores?

Marta: es que yo creo que cada maestro puede elegir...

Isabel: vale, o sea, cuando son obligatorias no lo marca dirección, ni el currículo, ni nada, sino que...

Marta: en el público no, en el privado igual sí.

Isabel: pues eso es interesante porque no lo sabía, pensaba que se marcaba desde el departamento.

Marta: no, a no ser que entre las compañeras estemos de acuerdo y se decida algo.

Isabel: ¿y tú qué opinas de mandarle el mismo libro a toda la clase? Que es una práctica habitual en los coles, yo no sé sí...

Marta: a ver, déjame pensarlo primero.

Isabel: sí, claro, tranquila.

Marta: es que, a ver, yo no estaba de acuerdo, pero tuvimos, hace no mucho, en este curso, vino un profesor de Illueca, que hizo un proyecto para trabajar la lectoescritura. Introduce muchas actividades para aumentar la velocidad lectora, introduce también unas actividades para hacer los **movimientos sacádicos de la lectura**, los movimientos de los ojos. Cuando nosotros leemos... o sea los movimientos que... lo que hace es entrenar un poco ese movimiento, porque considera que así mejoras la lectura y la calidad de cómo lees. Y entonces este hombre sí que proponía tener un libro, llevar un libro todos juntos para leer en voz alta, o para leer en voz baja, pero era el mismo libro. Hombre, si trabajas... Es que hubo una discusión ahora sobre esto. Si trabajas en clase con todos a la vez y quieres que lean en tu clase, tiene que ser lo mismo, porque si tú les dices, tenéis 15 minutos, tenéis una hora para leer el libro que quieras, normalmente no... acaban hablando entre ellos o no les apetece ponerse a leer, les interesa más eso, es que están en grupo, les interesa más interactuar con el de al lado, entonces, es difícil que lean lo que quieren. Si ya los obligas tú, normalmente como nos hacían a nosotras, leemos... pues se lee una oración, el siguiente otra oración... es horroroso... y, sobre todo, cuando no saben leer, porque no te enteras de la lectura, y luego que no les creas a ellos tampoco interés. Hay alguno que sigue la lectura, otros que no siguen la lectura y se pierden... **Y otra opción igual sería que cada uno tuviera su libro y dejarles un tiempo para leer.** Entonces, tú más o menos... todos sabéis sobre cuál es el tema, o sea, todos conocemos el tema de la lectura y sí que se puede hablar sobre él. Entonces, no sé si me parece ya tan mal, antes no estaba de acuerdo, pero es verdad que **si llevan todos los niños de 5º A llevan el mismo**

libro puedes respetar el ritmo de lectura de cada niño y luego sí puedes comentarlo, pero si uno se lo ha leído y el otro no, no puedes comentar y hacer una actividad relacionada con ese libro.

Isabel: entiendo, sí, sí.

Marta: No sé, es complicado.

Isabel: lo es, lo es, desde luego que lo es. Y ¿qué criterios sigues para elegir las lecturas? Cuando llevas libros al aula, por ejemplo, que son de tu colección privada.

Marta: porque me gustan [risas].

Isabel: que te gustan es un criterio fantástico.

Marta: es que no tengo ninguno... pues igual, en algún tema, por ejemplo, un año estuvimos trabajando el carnaval, no me acuerdo quién era, no me acuerdo qué era, bueno era un animal y estaba relacionado con el *Conejo Blanco* que es uno de Kalandraka, y me llevé... como estaba relacionado con el tema, me llevé ese libro. Luego tengo otro que es el de *La Mosca Fosca*, y entonces, ese también lo introduje un año por algo que no recuerdo ahora qué era, no creo que estuviéramos trabajando los insectos, pero imagínate que estábamos trabajando los insectos y llevo *La Mosca Fosca*.

Isabel: muy bien.

Marta: pero si no, no suelo tener... es porque me apetece ese y ya está.

Isabel: por gusto personal o por estética de la historia.

Marta: sí, sí porque me gusta la historia, tiene que tener el libro pues... trabajar algún valor o algo interesante para la clase.

Isabel: y autores de referencia, editoriales, colecciones... algo que te pueda a ti dar a entender que es de calidad. Porque supongo que buscas eso.

Marta: no, estoy en... en *Facebook* tengo varios grupos de lectura, y entonces van comentando libros y los voy leyendo y el que me gusta, me lo compro.

Isabel: o sea, ¿recomendaciones personales de otras personas que son maestras también?

Marta: creo que no son maestras, unas son mamás... entonces, lo leo, hay veces incluso que puedo leerlo... en google introduces el título del libro y puedes leer un poco la historia, o en algunos aparece una persona leyendo el cuento, entonces pues eso, si me gusta me lo compro.

Isabel: tienes buena colección, me consta, me consta, que la he visto. Muy bien. A ver, cómo podemos continuar. Es que hay aquí un tema interesante de debate que es el hecho de que, si leen, si no leen, si les gusta, no les gusta, porque parece ser que hay una especie de todo a la vez, ¿no? Les gustan las historias, porque les gustan, por ejemplo, les gusta

mucho el cine, les gusta que les cuenten historias, pero no les gusta leerlas o no a la mayoría, entonces, pero ¿por qué puede ser eso?

Marta: pues yo considero que es porque, ya en primero, por lo que te he comentado antes que en infantil no tienen por qué, en infantil no es obligatorio, y pasan a primero algunos sin saber leer, entonces sí pienso que igual, desde fuera, nos da tanto miedo que un niño no sepa leer estando en primero, que igual presionamos los adultos demasiado, le damos importancia a que lean todos los días, pero incluso si al niño no le apetece, se les obliga a hacerlo. Igual también que no se ha creado un... Yo lo veo eso, sobre todo en primero. Les cuesta mucho, son niños que son malos lectores, normalmente los que no... buenos lectores, son todos malos, no sé [risas] no leen... leen bien para la edad que tienen, pero... Sobre todo, los niños que tienen más problemas son a los que más se les obliga, pues, no saben leer y son a los que más les obligas a leer porque tienen que aprender a leer, y entonces son los que más odian la lectura y ya, pues van pasando los cursos y le sucederá mismo. También considero que no tienen igual en casa un hábito, yo pienso ahora en Naia¹, que no sé cómo será en un futuro, pero a Naia le encantan los libros, y a mí también. Me pongo con ella a leer y a disfrutar de... es un momento en el que estás disfrutando tanto tu hija como tú de la lectura, y yo sí considero que eso influye y que en un futuro a Naia le gustará, que no lo sé, que igual luego no es así, pero... Sí pienso que igual en casa no se le da tanta importancia, los padres no son lectores, y a parte, luego como no saben leer o tienen más dificultades para aprender, se crea ahí una presión hacia el niño que lo que hace es que no le guste.

Isabel: claro, es que te iba a preguntar tu opinión sobre el hecho de tenerles que obligar porque tú, con Naia, que es tu hija, creas un ambiente de disfrute en torno a la lectura, entonces, para tu hija es el mejor momento del día, seguramente, y para ti también, pero los niños que no tienen la suerte de tener ese hábito en su casa o lo tienen y sus padres se esfuerzan y por el motivo que sea no hay forma, porque tienen sus dificultades, porque le han cogido manía, no sé... me lo estoy inventando, entonces los niños que no tienen en casa esa fuente de placer de la lectura, colectiva o solitaria, o la tienen pero no encaja con ellos, luego llegan a la escuela y, como tú me has dicho, se les obliga. ¿Tú qué opinas del hecho de tenerlo que hacer? ¿Tú lo haces? ¿Lo haces a pesar de que te gustaría no hacerlo?

Marta: no me gustaría hacerlo, pero estás obligado en cierta manera a hacerlo porque están en 1º y en 1º hay unos objetivos que tienen que cumplir.

¹ Su hija

Isabel: ¿y más mayores? Cuando ya llegan a 4º, 5º o 6º, esos dos últimos cursos en los que se supone que son lectores...

Marta: pero es que yo ahí considero que, aunque no les obligues, no les va a gustar la lectura.

Isabel: o sea, que el trabajo tenía que haberse hecho antes,

Marta: el trabajo tiene que hacerse antes, para mí sí. Porque luego les puede gustar un libro, pero no...

Isabel: no el hábito.

Marta: no el hábito, y luego a parte, que es muy difícil, cada niño tiene su personalidad y es difícil conseguir mostrarle tú un libro que le captes... si no ha disfrutado antes y no le gusta la lectura, el ofrecerle tú libro o algo que le capte, o sea, que le llame tanto la atención y que empiece a disfrutar la lectura lo veo un poco complicado, como maestra, no sé si me he explicado. [La investigadora asiente]. Entonces pienso que, si es tan mayor, tiene que ser algo personal, o sea, algo que... pues por ejemplo, a Ignacio² no sé si le gustaba... creo que tampoco le gustaba leer de pequeño, pero recuerdo que me decía de un libro que le había llamado mucho cuando fue adolescente, que además ese libro se lo compré después a uno de... cuando estuve en Andorra, que te he comentado, lo de la Ulle, no les gustaba leer a ninguno, y como Ignacio me lo comentó, de ese libro que era de adolescentes, se lo compré y se lo regalé, y le dije que se lo leyese y me dijo que no, que no le gustaba leer, y sus padres lo obligaron y bueno... me montó una que estuvo hasta el final de trimestre haciéndome... no la vida imposible, pero...

Isabel: ¡por regalarle un libro!

Marta: y por obligarle sus padres a leerlo. No lo leyó.

Isabel: no lo leyó ni le dio una oportunidad.

Marta: entonces, obligarles no... considero que no hay que obligarles, pero... también entiendo a los padres y a mí, pues en 1º es que es eso, es uno de los objetivos, si no... a repetir curso, y a los padres les da miedo, entonces, al final acabamos imponiendo.

Isabel: me estás hablando del trabajo de la literatura desde un punto de vista academicista, ¿no? De estudiar la literatura para entender, por ejemplo, en el tema de los cuentos, las tres partes del cuento, los personajes... bueno, todo esto que me has comentado. Entonces, la lectura de la literatura como instrumento para aprender la lengua, esa es la faceta que hemos dialogado ya, pero vamos a hablar también de la faceta de la lectura literaria como

² El padre de su hija.

desarrollo de la persona, como desarrollo del pensamiento crítico, ¿no?, que es por la otra faceta por la que se debería o se debe estudiar la literatura en los coles, que ignoro si se hace, si no se hace o...

Marta: no.

Isabel: no [risas] ya directamente... no hay dudas al respecto. No se hace. Tú antes me has comentado que llevas libros porque te apetece, “mi colección la creo porque me apetece, porque me gusta, porque me lo recomiendan en *Facebook*”, pero siempre y cuando tenga un valor, eso sí que lo has recalado. Entonces, ese valor ¿cómo lo trabajas con ellos, se lo explicas? ¿Emerge?

Marta: suelo preguntarles sobre... Bueno, lo que suelo hacer cuando les presento un libro es leerles el título, y ven las imágenes, la imagen de la portada, pues les pregunto... **qué piensan de qué va el libro, cuál consideran que es la historia...** Una vez que ya lo hemos leído sí que les pregunto sobre... si es un... es que no sé ahora qué cuento, pues si es sobre el compañerismo, el de la luna, que ese lo conoces tú, el de *A qué sabe la Luna* pues lo suelo contar, no lo cuento como... es que también... igual lo cuento, pero si no, **hay veces que utilizo también teatrillo, el teatro de sombras, para que sea un poco más motivante.** Pero bueno, **cuentas la historia y luego sí que vas preguntando, haces preguntas hasta que los niños llegan a la conclusión,** pues de la importancia de ayudarse unos a otros. **Sacas el tema y van participando los niños. No suelo explicarles yo nada...** “pues este libro trata sobre...”, sino que lo van deduciendo ellos.

Isabel: muy bien, o sea que antes te he preguntado si se trabaja en el aula la lectura literaria para desarrollar el espíritu crítico y enseguida me ha dicho que no, pero ahora me estas contando que tú sí lo haces. Entonces, cuando me dices que no ¿qué te refieres? ¿A que no se hace en general, pero tú a nivel particular sí que lo haces?

Marta: sí, no se suele hacer.

Isabel: no se suele hacer en otros grupos, tú lo haces porque nace de ti esa necesidad y ¿por qué esa necesidad en ti? ¿Por qué la trabajas así?

Marta: bueno, realmente te estoy diciendo que no se hace y en Infantil sí que se hace, se suelen trabajar mucho los cuentos y las historias, pero en Primaria, que yo sepa, los compañeros no suelen llevar ... Espérate, que igual no...

Isabel: no, tranquila.

Marta: en los coles en los que estado yo, no, estoy pensando en mayores, porque sí que en mayores en algún colegio han trabajado cada... pero no sé cómo lo han hecho, cada trimestre un libro, uno que es, ahora no me acuerdo cómo es, me sale Mafalda, pero no

es Mafalda, es uno que... es que justo me preguntas a mí, que no tengo mucha idea [risas].

¿Cómo se llama el de los niños perversos?

Isabel: ah, el de Roald Dahl, *Cuentos en verso para niños perversos*.

Marta: sí, hay una historia, un cuento, o sea, una novela para niños que el título es el nombre de una cría.

Isabel: ¿*Matilda* puede ser?

Marta: eso, *Matilda*. Que me salía Mafalda.

Isabel: vale, sí, *Matilda*, Que hay peli también. Sí, es de Roald Dahl.

Marta: pues ese sí sé que lo han estado leyendo en algunos colegios, o sea en algún curso, en 5º o en 6º, como lectura obligatoria. Pero este año, por ejemplo, en 1º y 2º que... yo estoy en 1º, y las compañeras no les cuentan historias ni... lo que se suele hacer es que cada niño lleva un libro de su casa y se crea una biblioteca de aula, entonces, cada semana sacan un libro, se lo llevan a casa, pero tampoco trabajas los libros ni... como mucho trabajas una ficha, donde escriben el autor, hacen un pequeño resumen, pero no se trabaja en el aula.

Isabel: interesantes varias cosas, tienen biblioteca de aula y sí llevan... a los que les gusta leer, imagino.

Marta: todos se tienen que llevar.

Isabel: ah, todos se los tienen que llevar.

Marta: la mayoría están obligados, en clases normalmente se obliga a llevar libro.

Isabel: aunque no se lo lean [risas]

Marta: y si no, lo que se hace es un cartel así de... donde apuntas los niños que más libros se llevan y un poco para reforzar o para motivarles, aunque realmente no es motivante...

Isabel: ¿no es motivante por? [risas]

Marta: hombre, para el niño que se lee muchos libros sí, pero para el que se lee pocos, no [risas].

Isabel: esa competitividad...

Marta: sí, es como crear competición.

Isabel: ¿y te parece bien o mal crear esa competición entre ellos?

Marta: a mí mal [risas] muy mal, hay mucha gente que opina que está bien, y bueno, es verdad que se consiguen cosas así.

Isabel: yo he visto utilizar ese método también en otros centros, eh, porque estuve en el tuyo, pero estuve en dos o tres más y eso de apuntar en una pared, o de una especie de

Olimpiadas o de carrera a ver quién lee más libros, o se tienen que leer el libro y luego presentar la ficha y el que haya presentado más fichas gana algo.

Marta: normalmente es así, a mí no me gusta, pero también es verdad que seguramente igual leen más libros así.

Isabel: aquí voy a dar mi opinión yo, bueno, voy a describir lo que veo y es que prima quizá más la cantidad sobre la calidad.

Marta: sí.

Isabel: es decir, me has dicho que los libros los traen ellos de casa o son los de la biblioteca del centro o del aula.

Marta: en los coles en los que yo he estado no se cogen de la biblioteca de centro. Tienen biblioteca, pero la mayoría... yo no sé si es porque he pasado y he tenido mala suerte y están pasando... Hay un programa, que es el ABIES³, y los coles en los que he estado justo estaban introduciendo los libros en el ABIES, y el año pasado estaba cerrada la biblioteca y se iba abrir este año; este curso también había que introducir libros y tampoco se pueden coger, y en algún otro cole pues nos ha pasado lo mismo. En el de Mesones de Isuela no había biblioteca porque era un aula unitaria y no había biblioteca. Entonces ¿biblioteca de aula? la que traen los niños de sus propios libros sí.

Isabel: o sea, que el criterio de elección son los gustos de los niños o de los adultos que les han comprado esos libros, los depositan en el aula, se los llevan, o sea, que prima más la cantidad frente a la calidad, que no se puede valorar, salvo que tú como maestra te leas todos los libros del aula para poder ver qué están leyendo ellos. ¿Lo has hecho alguna vez? No todos, pero leer los libros que leen ellos.

Marta: no.

Isabel: por curiosidad, una vez estuve en un centro que estaban todos obsesionados con *Gerónimo Stilton* y yo tengo ganas de leerlo a ver por qué causa tanto furor.

Marta: ah, sí, ese sí. Sí he cogido libros, por ejemplo, sí que me he comprado libros de *Gerónimo Stilton* y los tengo en casa, y me los he leído, y los aporté en la unitaria porque ahí tenía desde infantil hasta 6º y no iba a dejarles mis cuentos. Bueno, les dejo llevarse mis libros a sus casas.

Isabel: o sea, se los prestas.

³ Abies es una aplicación informática desarrollada y diseñada para ser una herramienta tecnológica a partir de la cual automatizar las bibliotecas escolares. Desarrollada por el Ministerio de Educación, forma parte de un proyecto de colaboración con las Comunidades Autónomas

Marta: si me los cuidan, que muchas veces no me los cuidan. Y entonces compré de *Gerónimo Stilton* para los mayores, porque les encantaban, y la verdad es que son chulos.

Isabel: o sea, eso ya es altruismo tuyo personal, el donar libros allá por dónde pasas.

Marta: pero eso, que normalmente... que traen, como mucho traen los críos los libros de sus casas y este año, por ejemplo ¿cuál era? bueno, que no son libros tampoco... no son historias... es que no sé cómo decírtelo, que son cuentos, no pobres, no hay ningún cuento pobre.

Isabel: que no tienen una calidad literaria...

Marta: sí, aparte de calidad literaria, también incluso el formato, la presentación, pues son de estas tapitas blandas [risas].

Isabel: [risas] me voy aventurar decir, los padres, como lo van a llevar a clases, por si se pierde o lo rompen, los compran en un bazar.

Marta: sí, son del bazar [risas].

Isabel: no son libros de calidad. La verdad es que ahora, y esto es aportación mía, hay mucho para elegir y mucha calidad. ¿Tú lo vives, ya no solo como maestra, sino como madre o como lectora, que ahora hay mucha oferta de literatura infantil y juvenil?

Marta: sí, demasiada [risa].

Isabel: demasiada para nuestras casas [risa] y para nuestro bolsillo. Tiene mucho para elegir y nosotros tenemos mucho que leer para poder ser intermediarios, porque ¿tú eres consciente de ese rol tuyo de intermediaria entre el libro y el niño?

Marta: no, la verdad es que yo leo los libros porque es algo que me gusta, lo disfruto y lo comparto con ellos. No lo analizo de esa manera. No lo he analizado, ¿no? Como que soy... lo que les puedo aportar yo... no lo había pensado nunca [risas].

Isabel: pues mira, ahora que te enciendo esta bombilla, no eres solo una intermediaria física de prestarles tus libros o acceder a ellos a través de ti, ellos, sino introducirles las historias, tú eres la que tiene que conocer la historia y trasladársela a ellos, bien interpretándola, bien contándola...

Marta: ah, sí, eso sí que lo hago.

Isabel: por eso, eres consciente de ese rol tuyo y de la importancia que tiene.

Marta: no, tampoco de la importancia, sino que me gusta contar las historias y las cuento y me las preparo en casa también, pero no veo la importancia... o sea, sí veo la importancia que me estás diciendo, pero no le doy tanta importancia como para decir "ay, voy a preparar esto así de esta manera porque es importante que lo haga..." ¿no? Que es todo esto que me estas comentando.

Isabel: ¿y tú crees que la lectura literaria, bien a través de ti como mediadora o bien ellos en sus momentos de intimidad, los que lean, los que se lleven el libro a casa y lo lean, crees que realmente les ayuda a aprender, a conocer el mundo...? no solo a aprender lengua, el uso de lenguaje, sino a aprender del mundo, de sus propias vivencias, de sus propios miedos...

Marta: ¿la lectura?

Isabel: sí.

Marta: sí, yo creo que es primordial, aparte de lo que has dicho, del lenguaje que hay veces que dices “es que este niño no sabe redactar”, pues hombre, es que igual no lee demasiado. O sea que la lectura en el aprendizaje de la lengua es esencial, pero sí es verdad que les aporta, aparte de conocimientos, de... me cuesta explicarme, en el caso de Naia, por ejemplo, pues ahora le estoy leyendo cuentecitos de *Laura* y de *Nacho* y el otro día le cogí uno, porque Naia cuando vamos al médico, al pediatra, lo pasa fatal, y es ver al pediatra y ya se pone a gritar, entonces, le cogí el de *Laura y el médico* y le hacen lo mismo a Laura que le hacen a ella, entonces ahí está viendo, está leyendo que hay otra niña, en este caso es un cuento, que le sucede lo mismo que a ella, y cómo lo ve esa niña y cómo se comporta esa niña, entonces a ella yo creo que le ha ayudado a darse cuenta que no es tan grave lo que le está haciendo el médico, que le pasa a más niños y... es la historia de Laura, y entonces, llega el pediatra y le dice “te voy a poner el fonendoscopio para escuchar los ruiditos de la tripita” y no sé qué. Luego le dice “anda te voy a mirar el oído, pero es que está muy oscuro, voy por una linterna, y así pues vamos a ver lo que tienes en el oído”. Entonces, la última vez, por ejemplo, que fuimos con Naia al pediatra, le dijimos “mira, anda, como a Laura, te van a poner un fonendoscopio” y estuvo súper relajada. Entonces, yo creo que a los niños también les aporta eso... no una vivencia porque no lo están viviendo, el que se puedan poner en esa situación y que lo puedan... que puedan asimilar momentos o experiencias que pueden ser... como las del miedo, sin que sean ellos los que la vivan, no sé si me entiendes.

Isabel: sí, sí, perfectamente. Pueden desarrollar la empatía a través del cuento, ¿no? Si el niño del cuento está viviendo una situación de terror y tu hija no lo está viviendo, esta tranquilamente en su sofá, pero es capaz de sentir ese miedo de ese niño...

Marta: pero aparte luego las consecuencias, el saber, el poder estar calmado, ver que no pasa nada porque al otro niño no le ha pasado nada, el vivirlo, pero a través de otra persona, no tener que ser tú el que estás viviendo en ese momento.

Isabel: ¿y qué me dices de las historias de fantasía? Porque esta es más realista, ¿no? Es Laura que va al médico y tal, pero las historias, por ejemplo, la de que te acabas de comprar de la pirata...

Marta: pues a mí las historias de fantasía me gustan mucho y se las leo a Naia, pero también he escuchado, en diferentes artículos que he leído, que es mejor leerles sobre todo en estas edades, lo que es la realidad, porque son niños que están aprendiendo, pero le sigo leyendo lecturas de fantasía, porque me gustan, porque son niños que están conociendo el mundo, el mundo tal y como es, y se lo estamos distorsionando con la fantasía. Y a mí me ha sucedido ya, alguna vez con Naia, algunas situaciones en las que considero que igual es verdad que es mejor que sea más realistas y no tan fantásticos. Por ejemplo, con Naia, con el lobo... que luego me imagino que no le... pero es como algo muy obsesivo, de estar todo el día con el lobo ahí, el lobo que me va a pillar o me va a coger, y ahora sí que les digo, no, el lobo es un cuento, el lobo está en el cuento, el lobo no existe, los lobos que existen son como perros y viven en los bosques, pero, aunque me gustan las historias, igual ahora estoy más a favor de leerles más historias reales. Al menos hasta cierta edad, hasta los seis años o así.

Isabel: y luego ya, la fantasía.

Marta: y luego ya fantasía. Y leí un artículo en el que ponía también, que hablaban de... luego está el lado opuesto, que hablan de creatividad, jo, pues es que si no les cuentas un cuento de ficción, de historias no reales, también estás cortando la creatividad, el fantasear, y en uno de los artículos decían, pues es que, por ejemplo, un pintor, primero tiene que saber pintar objetos reales para luego distorsionarlos y ser creativo, entonces igual es verdad, igual dentro de unos años igual me pongo en una postura o en otra, es que no lo sé, igual es verdad que primero tiene que conocer la realidad y ser consciente de cómo es el mundo y luego ya fantasear y distorsionar esa realidad

Isabel: ¿quieres contestar la llamada? Y luego seguimos.

[Llamada telefónica]

Isabel: ha sido un paroncillo muy breve, así que retomamos. Para reconducir un poco, me has dicho que... ahora son más pequeñitos, leerles historias más realistas, para que conozcan la realidad, y luego ya introducir la fantasía para generar creatividad y tal. Esa es tu visión como maestra y como madre.

Marta sí, pero es que estoy ahí... dudo [risas].

Isabel: pero está bien dudar. ¿En qué dudas? ¿Cuál es la duda? Cuéntame.

Marta: que luego yo también pienso, pues tampoco creo que les perjudique tanto, leerles historias ficticias y siendo tan pequeños.

Isabel: ¿quieres mi opinión? [risas]. El cuento, el cuento popular tradicional, el que se transmitía de forma oral... que luego habrá versiones, adaptaciones o versiones Disney, está plagado de lenguaje simbólico, que también es importante de conocer, ¿no? Toda la simbología que tiene... los elementos de la naturaleza... por ejemplo, ¿qué significa el bosque? Entonces, tú le cuentas a tu hija “Caperucita roja” no como una historia real, porque nadie va por el bosque hablando con lobos, ni se los comen, ni se lo sacas de las tripas, es una historia de fantasía, pero toda la simbología que tiene, ¿somos capaces de transmitírselas a los niños? ¿los niños son capaces de verla?

Marta: ¿simbología de ese cuento?

Isabel: claro...

Marta: ¿qué le aporta eso a un niño?

Isabel: ¿el autoconocimiento?

Marta: no sé, te pregunto yo a ti, porque tú conoces más sobre esto, yo no tengo ni idea.

Isabel: bueno, para empezar la inmersión en su propia cultura, porque son... el lenguaje simbólico es propio de una cultura y no de otra. Entonces, para empezar, formar parte de ese imaginario colectivo al que pertenecemos todos.

Marta: pero es cultura, no.

Isabel: claro, es un tema más cultural, todas las personas sabemos cómo es Caperucita, sabemos cómo empieza el cuento y cómo acaba Caperucita. Incluso sabemos que hay distintas versiones y los distintos finales que ha tenido, y es lenguaje simbólico porque nos ayuda a estimular ese pensamiento crítico [interrupción inmediata de Marta]

Marta: pero un niño es literal.

Isabel: ¿un niño es literal?

Marta: sí, yo creo que un niño pequeño es literal. No es capaz, cuando tú le dices, por ejemplo, “ay, te voy a comer”, a Naia, al principio, le costaba porque pensaba... no que le iba a comer, pero se quedaba así, como mmm... yo creo que un niño es muy literal, no es capaz de captar esas ideas. No lo sé, ¿eh? ¡Qué no tengo ni idea! Son cosas que puedo pensar así, pero que igual otra persona en un momento determinado me da una visión diferente y digo... ostras.

Isabel: ¿tú te lo habías planteado? En el caso de la Caperucita en particular, por ejemplo, nuestras hijas se llevan muy poco tiempo, están más o menos en la misma franja de edad, leen los mismos cuentos y a mi hija le pasa al revés, la versión que tenemos en casa de

Caperucita es que, al final, el cazador abre la tripa, escapan la abuela y Caperucita y le cosen la tripa al lobo con piedras dentro, y así acaba, y mi hija nunca llega a esa página, para ella es “y se las comió y colorín colorado” y ya pasa a otro cuento, o sea, no solo no le afecta que se las coma, sino que para ella es el final lógico. Yo no sé si es que le aburre el final o directamente ya quiere pasar a otro, pero la de veces que habremos leído ese cuento y lo acaba ahí, entonces, algo pasa. Es un caso aislado y no se puede generalizar lo que hace mi hija, claro.

Marta: no, pero sí pensar por qué hace eso...

Isabel: o el otro día, ayer, que estaba corriendo por el patio “que viene el lobo, que viene el lobo”. ¿Les da miedo o les atrae? Porque era una especie de...

Marta: yo creo que es una mezcla de las dos, les da miedo, pero les atrae también...

Isabel: ¿pero por qué les da miedo y les atrae y por qué sienten todo eso? Porque le has contado el cuento del lobo, sino no. Si le hubieras contado un cuento de Félix Rodríguez de la Fuente, un documental sobre lobos ibéricos cazando no... [risas]. Bueno, entonces, ¿no crees que el hecho de acercarlos esas historias hace que se fomenten esas pulsiones infantiles o se reconduzcan las pulsiones hacia cosas más concretas? Entonces, canalizar esas emociones o sentimientos, esas frustraciones, esos miedos, canalizarlos en cosas muy puntuales como, por ejemplo, la mamá con las siete cabritillas, mi hija ya sabe que no tiene que abrir la puerta a desconocidos. En fin, no es tanto si abrir o no abrir la puerta, pero sí el hecho de: con mi madre estoy segura, cuando estoy con mi madre no me va a pasar nada...

Marta: pero si no lees el cuento, yo creo que es más lo que le aportas tú, no lo que pueda aportar un cuento, no lo sé. Pienso, por ejemplo, que, si no tiene esa seguridad en mí y le leo el cuento, no creo que le produzca... sino al contrario, pienso que le daría esa seguridad si yo le estoy ofreciendo eso, pero no solo le leo el cuento.

Isabel: por supuesto, sí, sí, eso lo primero.

Marta: lo que has contado tú de la Caperucita roja... es que tengo una alumna muy literal, entonces, no sé qué pueden aportar esas historias a un niño, vale, puedo ver la simbología, pero considero que un niño no puede captar esa simbología.

[Interrupción. Se retoma la entrevista tras una breve pausa]

Marta: yo, por ejemplo, en el caso de Caperucita roja también dudé de si contárselo o no contárselo, porque en el final del cuento que tenía yo era muy trágico y me daba mucha pena y digo “cómo le voy a contar esto a Naia”.

Isabel: o sea, el hecho... que se la coma dices...

Marta: sí.

Isabel: pero luego sale, ¿o en tu versión no?

Marta: en mi versión no, eran unos cuentecitos así pequeños, que luego está el de “La Bella durmiente” que no... se lo leí porque me pidió que se lo leyese, pero los he escondido para no los coja [risas]. El de la “Cenicienta”, el de “La Bella y la Bestia”, igual se los leo más adelante, pero es que no me gustan esas historias.

Isabel: estás en tu derecho como madre y educadora de leerles lo que tú consideres.

Marta: pero sí que me interesa que me digan qué aportan, por eso te he preguntado. Porque, por ejemplo, en psicomotricidad sí que utilizan a veces la figura del lobo, igual no les cuentan el cuento, pero si se utiliza mucho la figura del lobo, y si me cuentan lo importante que eso para algo, pues igual sí que decido contárselo a mi hija. Bueno, el de Caperucita roja al final sí se lo conté.

Isabel: Bueno, Caperucita roja es un ejemplo porque estamos aquí hablando del lenguaje simbólico de los cuentos populares, pero luego ya, de adultos, las novelas... o no tan de adultos, de adolescentes, las mil y una historias que les pueden ayudar a desarrollar el pensamiento crítico ¿con eso estás de acuerdo? ¿tú crees que la literatura ayuda a forjar la identidad, a desarrollar la crítica?

Marta: sí.

Isabel: ¿Y de qué manera? ¿Leyendo solo? ¿O cómo más? ¿Comentando los libros?

Marta: sí, leyendo y comentando los libros con los alumnos. Y no sé realmente como.

Isabel: vale, literalmente te lo pregunto ¿cómo ayudas tú a que tus alumnos, sobre todo 5º y 6º, más mayores, desarrollen el espíritu crítico? ¿Cómo lo trabajas con ellos?

Marta: ¿a través de cuentos?

Isabel: como quieras, o sea, ¿tú cómo les haces pensar a tus alumnos? ¿cómo les haces llegar a conclusiones?

Marta: pues, sobre todo, haciéndoles preguntas... que ellos sean los que vayan respondiendo, nunca digo que algo está mal, por ejemplo, en el caso de *A qué sabe la luna*, está destinado a niños pequeños, pero les voy haciendo preguntas: ¿quiénes son los personajes? ¿qué opináis sobre lo que ha hecho este personaje? ¿por qué lo ha hecho? ¿vosotros harías lo mismo? Vas haciendo preguntas y ellos mismos, a veces, pues uno da una respuesta y el otro no está de acuerdo y te dice que no, y que él piensa que es otra cosa, si es una fábula, intentas que lleguen a entender un poco la moraleja. Sobre todo, ir haciendo preguntas y que ellos lleguen a esa conclusión.

Isabel: ¿pero a qué conclusión? ¿A una en particular?

Marta: sí, los libros que suelo trabajar yo son más de valores, es que tampoco he trabajado otro tipo de historias. Entonces suelen ser más de valores, qué opinan sobre la empatía, no sobre la empatía como tal, sino en los cuentos de cómo se siente ese niño y por qué se siente así o...

Isabel: [asiente] ¿conoces el enfoque *Chambers*?

Marta: no.

Isabel: es el que estoy trabajando ahora, fui el año pasado a un colegio a trabajar, es un método que lo ideal es trabajarlo a lo largo del tiempo, y que forme parte de tu trabajo en el día a día como maestra. Es un enfoque en el que tú lo reúnes en pequeños grupos para hacer un diálogo literario, se trata de, tras haber leído juntos una lectura, un cuento o cada uno en su casa una novela, se formulan una serie de preguntas, unas en particular primero, pero luego dejar que fluya el diálogo para poder evaluar y conocer sus respuestas lectoras, para ver qué opinan de lo que acaban de leer, pero no solo de lo que opinan del cuento en particular sino que van emergiendo temas de lo más interesantes, tú puedes empezar leyéndoles “La Bella y la Bestia” y que acaben reconduciendo el debate a la diversidad, al trato al diferente o la perspectiva de género que siempre emana de una manera u otra, bueno, ya te explicaré mejor en otro momento en qué consiste este método. Les haces primero cuatro preguntas, y además por escrito: qué parte del cuento, de la historia o de la lectura te ha gustado más, cuál te ha gustado menos, cuál te ha sorprendido y si encuentras patrones o conexiones con otras lecturas previas o con otras historias previas. Les haces esas cuatro preguntas por escrito y luego a raíz de lo que respondan vas haciendo una especie de boceto inicial del debate y ya luego fluye. Tú ¿cómo lo ves? Por la forma que me has contado que trabajas, es parecido.

Marta: sí le suelo preguntar, pero no las preguntas que has formulado tú, pero sí que los vas... [gesto con la mano que significa “guiar” o “marcar un sendero”].

Isabel: van saliendo de ellos y les dejas que vayan...

Marta: vayan aportando ellos, sí, te van contando ellos lo que opinan sobre... sí que suelo hacer las que has comentado de qué parte del libro te gusta más o qué personaje te gusta más, el por qué, qué personaje te ha gustado menos... Más que qué parte... Suelo trabajar con textos muy cortos, pero sí, es que luego va saliendo de ellos, y ellos se van posicionando y “pues a mí me gustaría ser como este” y el por qué, sí, va saliendo, no tienes nada preparado.

Isabel: ya para terminar... sé que te tienes que ir, ¿lo dejamos ya?

Marta: [mira el reloj] no, no.

Isabel: vale, pues ya para terminar, sabes que estoy trabajando identidad con perspectiva de género, vale, entonces para mí es un tronco fundamental en la educación, no la concibo sin ello, entonces, a la hora de elegir lecturas o a la hora de trabajar con ellos ¿lo tienes en cuenta? ¿Te parece importante? ¿Crees que hay que trabajarlo?

Marta: no lo suelo tener en cuenta cuando cojo un libro, pero te puedo decir que los libros que cojo no tienen un lenguaje machista o donde haya una diferenciación de género, porque el otro día, por ejemplo, me regalaron uno y es que te das cuenta, seguramente no seleccionaría ese tipo de lectura. El otro día cogí uno que era de Pluto, entonces ponía... estaban Pluto y Mickey que se iban a jugar a fútbol, Daisy y Minnie se iban a coger o a regar flores y luego estaba... no recuerdo si era Goofy, que estaba con una carretilla con herramientas. No sé hilar tan fino como puedes hilar tú, pero... o sea, no lo tengo en cuenta, pero sí que...

Isabel: pero lo ves, en este caso lo viste.

Marta: sí, lo suelo ver. En casos tan llamativos lo veo, por eso te digo que no suelo hilar tan fino como tú porque seguramente tú verías que en algunos cuentos que utilizo o cojo y se los leo a los chicos, igual tú podrías decirme “mira pues aquí...”

Isabel: bueno, pero tampoco es ir de la policía de los cuentos.

Marta: pero no lo tengo en cuenta, o sea, cómo tal no digo “voy a coger este libro por este motivo” sino que sé que los libros que suelo elegir no...[silencio]

Isabel: sí, está muy bien lo que me has dicho, pero que no se trata... o sea, yo no me refería tanto a elegir una serie de cuentos... yo conozco algunos como *La Princesa que no sería casar*, *Las Princesas se tiran pedos*, estos cuentos que intencionadamente buscan llamar la atención del lector sobre un tema social, ¿no? O sobre un problema estructural social que es la desigualdad de género, que está ahí, o estos libros que ensalzan la figura de mujeres significativas e importantes de la historia, todo eso me parece importante que exista, pero yo no me refería tanto a eso sino a los libros más estándar, no sé, pues que se lean en esta época *Harry Potter*, o que se lean el cuento tal y cual, cuentos o historias que, en principio, no tienen eso de forma manifiesta y evidente, pero que sí que pueden suscitar o promover ideas entre ellos que les ayuden a plantearse cosas, o a deconstruirse o ver porqué tienen unas preferencias u otras, tú ves ese tipo de...

Marta: no, sí que tengo varios libros que les he leído, pero ya no es a nivel hombre-mujer o sino más de individualidad como personas, que cada persona es diferente y tiene que respetarse a una persona, o sea, que todos somos diferentes, pero no concretamente que hable sobre eso. Por ejemplo, hay una historia que me gusta mucho que es *Orejas de*

mariposa, y comenta que es una niña que se meten con ella por las orejas que tiene y ella saca la belleza que tienen sus orejas y dice “tienes orejas de no sé qué”, “no, es que son oreja de mariposas y que vuelan a...”, o sea, es bastante poético y hablamos, se comenta después, las veces que lo he leído, pues, la importancia que tiene que no todos somos iguales, que ella tiene las orejas de esa manera, pero no le da... o sea, no es que no le da importancia, es que no tienen nada de malo sus orejas. Todos “qué más da”, “por qué es más bonita una oreja grande que una oreja pequeña que una oreja...”, lo mismo con las personas, qué más da que sea una persona más grande, más pequeña, o de un color o de otro, o con unos ojos... todos somos personas y ya está. Pero no en relación al género...

Isabel: es súper interesante lo que me acabas de contar, me gusta que lo vivan y me gusta que lo experimenten, pero claro, es una realidad social que es innegable, quiero decir, igual que existe el racismo porque existe y vemos, pues yo que sé, que hay ciertos sectores de la población que rechazan al inmigrante, o estamos viendo dramas sociales terribles o desigualdades de clase social, la brecha entre ricos y pobres, pues la crisis, por decirlo de alguna manera, de la desigualdad de género es algo que se palpa, sé vive, o sea, es algo que cada uno podrá tener su opinión o su cosmovisión o su experiencia personal, pero es un hecho innegable, quiero decir, está claro que hace cuatro días las tareas domésticas recaían sobre las mujeres, ahora no tanto, pero también, hay mujeres que cobran menos, hay asesinatos machistas, hay mujeres maltratadas, hay violaciones, no digo que haya que hablarles a los niños de estas cosas tan cruentas, pero que es una realidad social que es real y de alguna manera hay que trabajar...

Marta: pero mira, igual lo explicaría... a través del cuento sí que podría explicarlo de alguna manera... quiero decir, porque también, cuando tú lo trabajas en clases considero que le das importancia a eso porque no lo ves igual, por ejemplo, si yo les digo a los chicos “es que los papás tienen que ayudar”, ahí estoy diciendo “los papás no ayudan” y depende de que papás, hay papas que sí ayudan, pero estás... no sé cómo explicarlo, que le estás dando una importancia que realmente no tendrías que darle, es que las cosas tendrían que ser así... ¿me explico, no me explico? Si yo trabajo a través de los cuentos como que es algo natural o a través de alguna actividad, es algo natural y en esa historia sale que el papá está cocinando y él está haciendo la comida, eso es algo natural, pero cuando tú estás creando... diciendo que los hombres no ayudan, ya estás quedando tú la diferenciación, ¿me explico?

Isabel: pero es una realidad.

Marta: es una realidad, depende de en qué casas, sí.

Isabel: en estadísticas generales, me refiero. No en una casa en particular.

Marta: sí, pero como tampoco comento que hay gente que insulta a un negro porque es negro y porque no es blanco, sino que puedo decir que estoy contando historias y digo que todas las personas somos iguales y en el momento que sale algo de “es que ese es negro”, “ya, y tú eres blanco”.

Isabel: o sea, a ti te parece que una de las claves es naturalizarlo, ¿no? Me has dicho que contar un cuento, por ejemplo, en que el padre está cocinando. ¿Pero encuentras muchos de esos?

Marta: no, pero sí que... no sé sí como cuentos, pero sí he visto historias dónde sale el padre... no cocinando, pero sí como algo natural, o sea, o yo, hay veces, con los críos, no les digo “¿mamá te echo la comida?” sino “¿tu papá o tu mamá te han hecho la comida?” porque para mí eso es una realidad y yo les quiero transmitir que eso la realidad es así, lo raro es si no lo hacen.

Isabel: muy bien, muy bien. Y luego en la respuesta de ellos ¿ves diferencias entre los chicos y las chicas? ¿O se posicionan más con un tipo de personaje unos, y otros no, o cómo lo viven? No sé, tú les cuentas, por ejemplo, “La Bella y la Bestia”.

Marta: a las niñas les gusta ser princesas.

Isabel: a las niñas les gusta ser princesas.

Marta: sí, y los niños tienden más hacia los deportes o ser superhéroes.

Isabel: ¿y por qué crees que es eso?

Marta: pues yo creo que es... bueno, es que no lo sé, porque te iba a decir que es cultural, pero... Naia, por ejemplo, ahora yo creo que se lo han transmitido, pero le encanta el color rosa, y le gusta ir vestida de rosa, y seguramente le gustaría ir vestida de princesa y yo eso sé que, en casa, no se lo hemos transmitido, yo creo que es por otras compañeritas de la guardería, entonces pienso que es algo social, pero no lo sé, sí que es algo social... es algo...

Isabel: es algo cultural, que lo aprende de alguna manera.

Marta: sí, que lo aprenden y...

Isabel: la mía también quiere ser princesa.

Marta: pienso que es eso algo de la guardería, o *Frozen*, o no lo sé...

Isabel: es más, yo tengo una teoría y es que, fijate si será cultural que lo repite como algo muy interiorizado y aprendido, pero luego no se comporta en consonancia, porque dice que quiere ser princesa y se quiere vestir de princesa, y entonces la bajo al patio vestida de princesa y se pone a chutar un balón, porque lo que le apetece es correr y saltar.

Marta: claro, sí, pero no es eso, que no le...

Isabel: entonces, como que repite mucho el mantra de que “quiero ser princesa, mamá, yo soy princesa”. Entonces, yo la llamo princesa en casa, yo se lo digo porque sé que le agrada oírlo, pero luego no se comporta como lo que tradicionalmente se ha concebido como el personaje.

Marta: pues es igual lo que te he dicho, que es algo natural, pues si quieres ser princesa pues por qué no vas ser princesa, pero sin marcarles, ni que te parezca horrendo, decir “ay, cómo vas a ser princesa, puede ser pirata o...”, pues no, quiere ser princesa y ya está, ni el otro extremo, no lo sé... [risas]

Isabel: sí, sí, está guay.

Marta: luego hay algo que me estás comentado, que en parte me viene un poco grande porque yo soy maestra pero no estoy formada en todo, entonces me voy formando poco a poco, ahora estoy más formada en Matemáticas y he estudiado mucho sobre Matemáticas sobre diferentes autores, de cómo trabajar utilizando diferentes métodos las Matemáticas, o en otras cosas, pues eso, que me he ido formando.

Isabel: o en la Educación Física, que es lo tuyo.

Marta: o en Educación Física, en psicomotricidad, pero no todos los maestros estamos formados, entonces sí que puedo explicar en un cuento las partes que tiene un cuento, pero igual no puedo explicar la simbología porque simplemente no lo sé, entonces eso también es importante, estar formándose...

Isabel: a ti te gustaría poder tener... que os dedicaran tiempo y presupuesto a formación.

Marta: sí que me gustaría. Y considero que es esencial, porque eso si lo tienes que transmitir... al menos para saber transmitirlo y saber qué es lo que estás transmitiendo y ser capaz de analizar lo que estás enviando o transmitiendo a los alumnos, y sí considero que es importante la formación.

Isabel: ¿te gustaría recibir formación, por ejemplo, en educación literaria? ¿Pero también en perspectiva de género? ¿Tú crees que los maestros deberían tener formación sobre educación en género o no te parece muy relevante?

Marta: sí, pero aparte de como algo personal, cómo lo transmites a tus alumnos, o qué recursos... formarles y darles recursos para poder trabajar en el aula. Lo digo porque muchas veces hay... o sea, no es el caso porque tampoco hay formación, pero te puedes formar a nivel personal, pero a un claustro, si le vas a dar esa formación, es que requiere tiempo, e igual quieren utilizarlo para otras cosas, entonces si le das recursos, aparte de

algo de formación, entonces sí que... considero que ellos van a demandarlo, o es eso lo que demandan, y que sí que sería beneficioso.

Isabel: muy bien. Es que no te quiero quitar más tiempo, que estará tu niña esperándote, ¿verdad? Y tu madre. Muy bien...

Marta: no pasa nada, no sé si te he servido de mucha ayuda...

Isabel: sí, mucho.

Isabel: como nos gustó mucho la experiencia de ayer, hemos decidido repetir. Ha surgido así, no estaba pensado, pero ha surgido repetir porque nos gustó la conversación y queremos matizar algunas historias. Entonces, por ejemplo, hablábamos de, a la hora de presentarles arquetipos a los niños, a la hora de presentarles cuentos tradicionales con sus personajes, hablábamos de la perspectiva de género. Tú me comentabas que te gusta normalizarlo en tu clase, pero yo te preguntaba si ves que, determinado tipo de cuento, determinado tipo de personaje, crees que influyen ellos o en ellas, si ves diferencias a la hora de identificarse con un personaje, a la hora de identificarse con un héroe...

Marta: sí que veo diferencias.

Isabel: tú sí que lo ves, diferencias entre chicos y chicas.

Marta: sí, entre chicos y chicas.

Isabel: ¿y qué lo que ves tú?

Marta: pues lo que te comenté. Las chicas más... quieren ser princesas, o la importancia también del físico, de las vestimentas, y los niños normalmente quieren ser superhéroes, más relacionado con la fuerza. Sí, que realmente sean los intereses de los chicos, sí, pero no que esté influido por lo que leen.

Isabel: o sea, esos son sus gustos, pero crees que no influye en el hecho de que lean un tipo de cuento u otro, o de libro.

Marta: yo creo que está en fluido por la sociedad y más que nada por la televisión porque los medios de comunicación están más... ven más la televisión que no lo que puedan... los libros que leen.

Isabel: y recuerdas que, cuando estuve en tu cole, en Caminreal, les leímos el cuento “El príncipe rana”, hicimos una serie de preguntas y luego les pedimos que escribieran ellos un cuento, que te lo entregaron como tarea, y luego tú me lo entregaste a mí, y he podido estar mirando un poco... bueno, a grandes rasgos sí que te puedo comentar que esas diferencias que tú nombras emergen en los cuentos, está claro, los niños escriben historias, en su mayoría, protagonizadas por minions que viven aventuras y conquistan planetas o historias de marcianos, guerras, caballería, y ellas pues más historias de una princesa, más semejantes quizás al propio cuento “El príncipe rana”, princesas que se hacen amigas en vez de una rana de un sapo, de un gato, de un león, en fin, pero siempre eso, princesas e historias similares y los chicos pues más “batallas”. Entonces, tú me has dicho que la influencia de la televisión es abismal, porque ven más la tele y...

Marta: y la familia también.

Isabel: la familia.

Marta: sí, las familias, las tradiciones que tenemos, la importancia de... Imagínate, a ti también te habrá pasado de niña, imaginarte que te casabas y se creaba una historia, bailabas con tu pareja imaginaria, eso es más de princesas, es lo mismo que hemos vivido nosotras.

Isabel: entonces, si partimos de la base de que eso se aprende, de que esos gustos son aprendidos, porque es una construcción social, ¿no? El hecho de que a las niñas les gusten las princesas y a los niños superhéroes es porque de alguna manera la sociedad se lo mete en la cabeza, no es porque nazcan distintos.

Marta: [asiente].

Isabel: entonces ¿cómo podemos hacer para que eso no sea así? ¿O no pasa nada si eso es así? ¿o qué opinas al respecto?

Marta: hombre, yo creo que no es... en relación a la igualdad, yo creo que estamos mejor ahora que antes. Mi familia, mi padre y mi madre, yo sí que he visto ese machismo en mis abuelos, en mi familia, en mis tíos... y ha ido cambiando, no es igual. Veo ahora a mi tío, la conducta que tenía con su mujer a la que tiene ahora, que ya es un señor mayor, un abuelo, y no es la misma, ha cambiado, siendo que ya son muy mayores, que una persona mayor es más difícil ya que cambie, y han cambiado y también ven, un poco, la igualdad, ¿no? Que es verdad que hay entre hombres y mujeres. Yo creo que en eso se está evolucionando. Otra cosa es que, el otro día lo comenté con mi padre, estábamos hablando en la mesa, y con mi pareja, y hablamos de... estás hablando de perspectiva de género, pero te puedo hablar también de la inmigración o del racismo, creo que hemos avanzado también en tolerar, en no ser tan segregacionista, en no ser tan racistas. En aceptar al otro como una persona, un ser humano que es, que todos somos diferentes, que lo comentábamos ayer, pero que no significa que hayamos mejorado en eso, que en un futuro no vuelva a ser como antes, porque es algo... considero que es algo mental, es algo que se transmite, o sea que cuando nosotros, por ejemplo, estamos bien, si tú estás bien, tienes tus necesidades cubiertas... pasa algo al lado, pues estás bien, no te influye, pero en el momento que a ti te falta algo, te puede influir, pues lo que digan las demás personas. Por ejemplo, si el día de mañana, nosotros, o ahora, tú tienes necesidades económicas y empiezan a hablar "pues es que los inmigrantes se llevan todos los pisos, es que los inmigrantes no sé qué, es que estos..." posiblemente podamos llegar en un futuro a estar como estábamos hace muchísimos años, y en el caso de las mujeres, considero que es lo mismo, que hemos avanzado, que estamos mucho mejor, pero eso no significa que en un futuro no se retroceda.

Isabel: y no se retroceda, o sea... muy bien todo lo que acabas de comentar, y entonces crees que el motivo por el cual podría retrocederse, si es que eso sucede, es porque no tenemos las necesidades cubiertas o porque tenemos algún tipo de carencia que hace que se desencadene otra vez...

Marta: no, en que somos personas influenciables y que es todo educación. Es que lo vamos transmitiendo a nuestros hijos. Tanto puede ser por la televisión, es que claro, la televisión tiene mucho poder, pero manipulando, todo, la información, todo es educativo y todo es manipulable.

Isabel: entonces volviendo un poco a la pregunta inicial, a la hora de ellos elegir arquetipos muy definidos de chico y de chica porque, queramos o no, es que se identifican con ellos, la realidad que emerge de las aulas, repito la pregunta: ¿crees que el hecho de que los chicos piensan en ser superhéroes y guerreros y las chicas princesas y casarse al final, que es un acto en principio inocente en la infancia, crees que eso puede perjudicar su futuro el día de mañana? ¿Crees que deberíamos romper con esos... intentar parar de alguna manera esa asimilación de roles o dejarlo fluir que, total, no es para tanto? En fin, de toda la explicación que me acabas de dar, de que la educación es importante, ¿cómo lo trabajamos en la infancia?

Marta: pues hay que romper... no sé realmente, darías más libertad si rompieras con eso. ¿Que sea importante? Pues realmente no me parece... que una niña quiera ser una princesa, pues bueno, no tiene nada negativo, sí que considero que para que una persona sea más libre, pues no tendría que estar tan influida por los demás, pero eso lo veo un poco complicado [risas].

Isabel: y en relación a... no pasa nada porque una niña quiera ser princesa, ya dijimos ayer que nuestras hijas las dos quieren serlo, no pasa nada. Pero ahora, por ejemplo, te voy a plantear otra pregunta y es que, cuando trabajamos juntas con tus alumnos el cuento "El príncipe rana", yo les contaba un cuento en que una princesa perdía una pelota, la rana se la devolvía a cambio de ser su pareja, implícitamente estaba ese mensaje, ¿no? En el subtexto, iba a ser su pareja y ella le dice que sí, pero luego miente y se va con la pelota corriendo a casa de su padre. Cuando la rana aparece, el padre la obliga a cumplir su promesa y se lo tiene que meter a la cama a pesar de que le da mucho asco. La reacción es que lo lanza contra la pared, es un príncipe y entonces, como ya es apuesto, se casa con él. Y la perspectiva de los críos que he contemplado a la hora de leer los cuestionarios que pasamos juntas que respondieron ellos. En primer lugar, lo que consideran peor de toda la historia es el hecho de que la princesa mienta, tienen muy aprendido que mentir

está mal. En segundo lugar, les parece muy bien que el padre, te hablo en rasgos generales, que el padre la obligue, porque ha hecho una promesa y la tiene que cumplir, es decir, el valor, cuando hablamos de cuentos con valores, ¿no? Da la impresión de que cuando ellos han recibido este cuento, cuando han escuchado este cuento, han sacado de él, como valor más importante, que mentir está mal y que las promesas hay que cumplirlas. ¿Qué opinas de eso?

Marta: [pausa, risas].

Isabel: es lo que han escrito ellos, eh [risas].

Marta: es que es lo que les transmitimos a ellos también, **es que mentir está mal.**

Isabel: sí, sí.

Marta: y **a los padres no hay que mentirles, si tú haces una promesa, tienes que cumplirla.** ¿Sabes lo que me ha venido a la cabeza y por eso me he quedado así? Que alguna vez me han mentido los críos, pues hacen algo, y yo les miento a ellos porque les digo que hay una cámara.

Isabel: [risas].

Marta: y entonces, que lo voy a ver, entonces que mentir que no mientan, que nos les va a pasar nada. Todo el mundo nos equivocamos, podemos pedir disculpas y ya está, y mejorar en donde nos hayamos equivocado. O lo que hayamos hecho, pero que no hay que mentir. Y una vez llegué a un acuerdo con una niña que no quería ir a una clase de apoyo, yo le dije que consideraba que era beneficioso para ella y ella me dijo que no quería ir y dije “pues bueno, vamos a hablarlo, porque aquí...” bueno, pues al final la convencí, y de tres sesiones que iba a ir, al final iba a ir a una, pero cuando llegó el momento de ir a esa sesión, dijo que no. Y yo le di mucha importancia a que ella me lo había prometido. Es que me ha venido eso... [risas].

Isabel: bueno, pero es un valor.

Marta: sí que es verdad que la princesa se tenía que haber negado y su padre no tendría que haberla obligado, pero es verdad que lo ha prometido [risas], entonces me lo has dicho y digo, pues es que yo transmito eso también. Entonces, depende en qué contexto, ¿no?

Isabel: pero yo creo que ahí estás dando la clave, una cosa es que les enseñemos que no hay que mentir o que las promesas no hay que hacerlas en vano, más que que hay que cumplirlas, como si fueran ahí los diez mandamientos [risas]. Tampoco hay que falsear, no, a mí no me parece mala lección y hay que dársela a los críos, por supuesto, pero mi pregunta, más que qué opinas que ellos vean eso, o sea... Perdón. Reconduzco. Ellos ven eso porque lo ven en el cuento y porque es algo que le han enseñado. Entonces, mi

pregunta, mi interrogante real es: los niños, con toda su enseñanza y educación que llevan detrás, porque son muchos años de primaria, con maestros especializados, con padres más implicados o menos, con libros, con todo lo que tienen a su alcance, ¿son capaces de tener espíritu crítico y ver en este cuento una denuncia más allá o solo se limitan a repetir y a reproducir enseñanzas literales que les han dado como un mantra?

Marta: sí, yo creo que es más lo segundo que has dicho, yo pienso que son muy literales, sobre todo con niños tan pequeños. Igual niños de instituto... sería diferente, pero niños de primaria, yo creo que son muy literales y no ven más allá.

Isabel: y más de mayores ¿lo hacen porque ya somos maduros, o porque se les enseña?

Marta: sí, porque yo pienso que creces también tienes tú... ya, con todo lo que has recibido ya te vas creando tú tus ideas y lo que consideras que está bien y lo que está mal, pero pienso que es cuando eres más mayor.

Isabel: cuando eres más mayor. Es curioso porque en las preguntas del cuestionario les preguntaba que qué es lo que te ha llamado la atención o cosas así, pero luego cuando les preguntaba por las emociones particulares del sapo/príncipe después, o de la princesa, la mayoría coincidían en que... la pregunta literal era ¿cómo crees que se siente la princesa? Describe sus sentimientos y tal, y la mayoría dicen mal, mal porque tiene que aguantar al sapo, mal porque le da asco el sapo, mal porque su padre la obliga, a decir, la mayoría de ellos son conscientes de que la princesa lo está pasando mal y a pesar de eso no repudian el comportamiento del padre, ni repudian el comportamiento de la rana, que está acosándola, ¿no?

Marta: pero es que igual no tenía que haber prometido la princesa...

Isabel: bien.

Marta: ha sido un error que ha tenido, pero... es verdad, viéndolo como adulto, que no es justo...

Isabel: pero tampoco se le da la oportunidad de reconducir, de arrepentirse ella.

Marta: sí, de arrepentirse.

Isabel: y decirle, no mira, me lo he pensado mejor y ya no me interesa.

Marta: sí.

Isabel: ¿qué les estamos enseñando, que una vez que tomas una decisión ya no se puede echar uno atrás? Por no herir, por agradar... Esa sensación de complacencia que nos enseñan desde pequeños... es pregunta...

Marta: sí, sí, pero que no sé tampoco qué contestarte, que sí que se lo enseñamos y yo pienso también que lo ven, pero no están diciendo tampoco lo que harían ellos, no sé si

te ha pasado a ti alguna vez, tú ves que algo que estás haciendo que no está bien, dices es que lo quiero hacer, o sea, se está transmitiendo lo que se supone que tiene que ser ¿no?

Isabel: sí, sí.

Marta: que no es que luego ellos en esa situación lo harían. O sea, sí se puede arrepentir la princesa, pero igual dicen, pues hombre, igual no le tenías que haber prometido... a la rana, si querías la pelota y no haberte metido en ese lío.

Isabel: [asiente] el caso es que cuando les pregunto por las emociones y los sentimientos del sapo, también empatizan mucho con él, mal porque le han mentido, mal porque le pegan, mal porque no le quieren hacer ni caso. Incluso alguno dice bien cuando ya por fin es príncipe porque se rompe el hechizo y se casa con su amada. Cuando su amada lo acaba de lanzar contra... o sea, tampoco sé amada por qué, en fin, son capaces de empatizar porque eso lo están demostrando y son capaces de darse cuenta de que ambos personajes lo pasan mal por unos motivos o por otros, pero luego no veo... no veo que emerja esa crítica más allá, más...

Marta: eso no lo verán los chicos, tampoco verán que es una niña o...

Isabel: venga, para no atascarnos aquí, otra pregunta era que describieran a los personajes principales con varios sustantivos o adjetivos que les evocaran porque el cuento, que les leímos una de las versiones originales de los Grimm, que no describe a los personajes en ningún momento, porque luego puede que ellos más adelante hayan visto otras versiones. Nos contaron que, en general, no conocían mucho el cuento, salvo la peli de *Tiana y el Sapo*, entonces, más o menos se pueden hacer una idea, pero ninguno había leído una versión previa y el cuento no describe a los personajes, pero yo sí les pedía que me los describieran y curiosamente, pues, príncipe y princesa, en su mayoría, son [leyendo] guapos, rubios, altos, fuertes, alta, falda rosa, la princesa falda rosa, el príncipe con corona, en fin rico, rico, rica, la princesa asqueada, bueno, este por lo menos le añade un matiz, pija, pija, el chico sigue siendo rubio... en fin, seguimos pasando... delgada, alta, bueno, pone flaca, es que no leo muy bien aquí, flaca, bonita, ¡es que pone bonita con uve! [risas], bonita, flaca, alta, pelirroja, en fin, lo que me has comentado antes del físico, ¿no? Fijarse mucho en el físico, porque les pedí descripción, pero podía haber sido de personalidad, entonces, fuerte, guapo, rubio... ¿qué opinas de estas descripciones?

Marta: pues que también me parece normal, es que realmente si me lo hubieras preguntado a mí a esa edad también te hubiera dicho lo mismo. Porque asocias a un príncipe y a una princesa con ese... ves esos atributos como algo positivo, y a un príncipe y a una princesa con esos atributos, con lo mejor, pues tiene que ser guapa...

Isabel: claro, alta, guapa, delgada, rosa, rubia...

Marta: me hubiera chocado más que hubieran dicho la princesa guapa no sé qué y el príncipe gordo [risas].

Isabel: hay alguna princesa gorda, es que claro, no nos hemos detenido a leerlos todos, pero sí, alguna hay, la que ha puesto pija ha puesto gorda también, a esa persona parece que le cayó mal la princesa [risas] por lo que fuera... Sí, mira, aquí [leyendo]: joven, pija, gorda y alta, y el príncipe rubio, alto, feliz y casado, este estaba casado ya de antes, muy bien. Y, por supuesto, el rey, que no te lo he comentado, pero el rey generalmente es... [leyendo] bueno, este pone cabezón y tonto, aquí hay uno que lo pone como cabezón y tonto, pero... pero gordo, gordo, se imaginan al rey gordo, sincero, bien, gordo, redondo, con el pelo blanco y con corona...

Marta: pero es que en los cuentos que he leído es que son así.

Isabel: o sea, conclusión que podemos ver ambas aquí, tienen muy interiorizado el arquetipo, entonces, aunque no les describas al príncipe y a la princesa, ni les enseñes ilustraciones, los ven de esa manera, entonces, a la hora de identificarse con los personajes, porque ellas quieren ser princesas... la pregunta que te hice antes, pero ahora después de leer lo que han puesto los alumnos. ¿Qué pasa? No pasa nada porque las niñas quieren ser princesas, no pasa nada porque los niños quieran ser otras cosas, pero sí ya desde bien pequeños les adjudican unos atributos a esos arquetipos, ya no están identificándose con un simple juego de ser princesas, sino que se están identificando con esos atributos. ¿Crees que eso puede condicionar la construcción de su identidad, en especial de género?

Marta: sí, es lo que te he comentado antes de, pues eso, en la televisión transmite sobre todo eso, yo lo veo en la televisión, que está transmitiendo constantemente cómo tiene que ser una mujer ideal y un hombre ideal y es peor en el caso de las mujeres. Porque una mujer antes tenía que estar guapa, tener un buen tipo, arreglada, se ve peor a una mujer que está mal vestida que un hombre, que se suele aceptar más, y eso es verdad que se transmite constantemente y a los niños les llega. Una niña no quiere ser de mayor gorda y con granos, quiere ser una chica delgada, que le quede la ropa bien, te iba a decir rubia, rubia igual no, pero sí qué influye muchísimo el físico, por eso nos los están vendiendo constantemente. ¿Que me parece mal? Sí, me parece fatal, que se pueda... ¿que desde el colegio podamos influir en los niños? Pues hombre, algo sí. Como los libros que te comenté el otro día de *Orejas de Mariposa*, hay uno que es también muy chulo, ese no me lo he comprado, pero lo leí hace tiempo de una bruja y queda con un ogro, entonces...

Isabel: lo conozco...

Marta: ¿lo conoces? Pues eso, intenta ponerse cada vez más guapa y luego llega el ogro y no la reconoce, entonces ella se veía guapa desde un principio, entonces historias hay, pues así le puede ir calando, o le puede... que no le importe tanto lo que digan los demás de ella, pero es complicado, yo pienso que tiene que ser más de familia y que tú puedas influir desde el colegio pero es que en el colegio les damos muchísimas asignaturas, estamos constantemente matemáticas, sociales, naturales... es que tampoco podemos trabajar todo. Entonces, aunque lo intente... y ojo, que me parece igual más esencial trabajar eso que matemáticas o lenguaje. Como tal de aportarles eso, porque realmente vivimos en una sociedad y sería lo prioritario, pero no es así.

Isabel: bueno, te iba a preguntar, pero ya me ha respondido estos dos días sobre diferentes lecturas, porque el cuento popular tradicional ya hemos hablado alguna vez la importancia que tiene ¿no? en el aprendizaje del niño, en los procesos mentales internos que viven.

Marta: bueno, pero me tienes que enseñar más [risas].

Isabel: sí claro, hablaremos sobre ello todo lo que quieras, solo faltaría, pero bueno... además de toda esa literatura, y hablo de esos cuentos en sus versiones tradicionales, más o menos edulcoradas, pero no las versiones de Disney o cosas comerciales porque eso ya, bueno, hay que también verlas, que no digo ni que estén bien ni que estén mal, digo que hay que verlas también es su contexto social actual, pues son pelis norteamericanas que tienen un sistema político y económico determinado, en fin, no se trata de decir qué es mejor ni qué peor, simplemente lo aparto porque no lo considero literatura, estamos hablando solo de educación literaria y los cuentos de Disney, por mucho que sea la peli adaptada a formato libro, no lo son, pero ahora están sacando muchas colecciones, bueno, hay autoras ya muy consagradas como Ana María Machado o Adela Turín, pero tienes ahora numerosas colecciones de lo más modernas como *Érase dos veces*, que son finales alternativos o demás, ¿qué opinas de ese tipo de lecturas? ¿Utilizas algunas?

Marta: no, la verdad que no, sí que lo escuchado, pero no he llegado a profundizar en ese tipo de libros. Sí que he visto bastantes editoriales que han modificado o han adaptado los cuentos tradicionales, pero no he llegado ni a leerlos ni los he trabajado en clases. Es todo lo que te puedo comentar.

Isabel: pues ahí lo dejo, ya te pasaré listas de libros. Y estaba mirando, ahora ya para acabar, unas cosillas... en la pregunta de si les gusta leer...

Marta: ¿tú consideras que es mejor trabajar con los chicos, ahora que estoy en primaria, un cuento tradicional a los cuentos que están escribiendo ahora? ¿Por qué es mejor un cuento tradicional?

Isabel: son distintos, yo creo que hay que trabajar las dos cosas... para empezar, la lectura literaria, o sea, la calidad de la lectura influye en muchas más cosas, no solo en el enriquecimiento del vocabulario, que es súper importante por supuesto, sino también en las estructuras mentales, en los problemas que plantea, porque hay libros pues más contemporáneos o más desustanciados, que no... pues que tienen una historia que no te acaba de...

Marta: sí, sí.

Isabel: en cambio, no es lo mismo unos de estos rítmicos, poéticos, que les gustan tanto, porque la repetición les gusta, o los personajes más transgresores les gustan. Entonces, no se trata tanto de si es clásico o moderno sino de la calidad que tiene a todos los niveles, entonces, el cuento popular tradicional tiene una calidad solvente. Y, además, responden a los deseos intrínsecos del ser humano porque, al fin y al cabo, no tenemos que olvidar que provienen de la cultura oral, que se transmitía de padres a hijos cuando era la única educación que el pueblo recibía, porque no se iba a escuela ni nada, estamos hablando de la edad media... entonces, los saberes populares y la cultura, los miedos, los deseos, las frustraciones, las pulsiones humanas, todo se contaba a través de cuentos. Entonces, en estos cuentos quedan reflejados y quedan recogidas todas las emociones humanas, todos los miedos, los deseos y además no mueren, no caducan porque son vigentes a día de hoy esos valores y esos miedos y esas creencias.

Marta: sí, seguimos siendo seres humanos.

Isabel: claro, pero encima, que podrán cambiar muchas cosas de la vida, pero eso no porque... no sé, en fin, que son sentimientos humanos...

Marta: pero trabajarlos de otra manera y no a través del cuento tradicional...

Isabel: claro, por supuesto, con nuevas editoriales, con nuevas colecciones que están saliendo, claro que se puede explorar por ahí maravillosamente, entonces, simplemente yo lo que te comentaba, que ya fue después de apagar la grabadora, que trabajar con ellos la lectura literaria les enseña, por supuesto, a enriquecer su vocabulario, a trabajar sus estructuras mentales, todo eso, y les permitirá aprender, porque claro, cuando lees mucho aprendes a escribir bien y una persona que escribe bien sabe pensar mejor que una que no lo hace, porque entiende mejor las estructuras, tienen un cerebro mejor estructurado para hablar, se trabaja mucho la expresión ¿no? tanto oral como escrita, y para eso hay leer.

Entonces claro, si les das un libro de una calidad... como me decías ayer, del bazar, de esos que no tienen ninguna sustancia, pues no se desarrolla tanto la capacidad de pensar y por supuesto no se desarrolla tanto el pensamiento crítico, no son capaces de igual percibir estos mensajes que cuestan a veces hasta a un adulto pues imagínate un niño.

Marta: yo creo que los niños son muy literales, igual ya a partir de 3° ya pueden captar lo que decías de la simbología, pero es que luego también incluso leyendo... ya no leyendo si no... yo pensaba... Un libro también es una manera de expresión del escritor. Es una manera de expresión cómo puede ser una pintura o puede ser... y luego ya es el lector el que tiene que percibir, o interpretar, mejor dicho, interpretar lo que quiere transmitir el escritor. Entonces muchas veces igual no interpretamos lo mismo o no captamos lo mismo, como en una película, que a veces hay un final un poco extraño y dices, no, es que ha terminado... y cada uno interpreta pues en función de su personalidad, también de tú formación, sí, un crítico literario sabrá muchísimo más y sabrá analizarlo muchísimo mejor que lo que pueda hacerlo yo. El otro día, no sé si conoces a Andrés, bueno, les encantan los libros, buscar pues lo que quiere... por ejemplo, un escritor que resulta que tiene trescientas palabras en una cara o en dos caras y eso es el número de la página... no sé si me entiendes, no secreto sino cosas que quiere transmitir a través del libro y es complejo deducirlo o encontrarlo, entonces si no eres un experto... pero hay gente que disfruta. A Andrés le encanta la lectura...

Isabel: los retos.

Marta: sí, y le gusta leer, y lógicamente será más crítico por qué también tiene esa formación y la han enseñado a serlo.

Isabel: entonces, sin llegar a ser todos unos fenómenos en el análisis literario, sí que se puede iniciar, desde primaria, reconducir al niño, insisto, luego el que estudie filología es otro tema, pero por lo menos a tener un poco el espíritu crítico más desarrollado.

Interrupción.

